

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Koolikorralduse õppekava

Jaanika Käst

**ÕPETAJATE JA KOOLIDE TUGISPETSIALISTIDE
VÕRGUSTIKUTÖÖ TÕLGENDUSED JA KOOLITUSVAJADUSED
NING SOOVITUSED ÕPILASTE
HEAOLU PAREMAKS TAGAMISEKS KOOLIKESKKONNAS**
magistritöö

Juhendaja: Jüri Ginter, fil kn

Läbiv pealkiri: Võrgustikutöö ja õpilaste heaolu

Tartu 2010

Sissejuhatus	3
1. UURIMISTÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK	6
1.1. Lapse heaolu mõiste.....	6
1.2. Euroopa laste heaolu indeks	8
1.3. Ökoloogilise süsteemiteooria mudel.....	9
1.4. Laste hoolekande kontseptuaalne raamistik	10
1.5. Võrgustikutöö mõiste, olemus ja kujunemine	12
1.6. Sotsiaalne konstruktsionism	14
2. UURIMUSE METOODIKA.....	17
2.1. Uurimismeetodi valik ja põhjendus	17
2.2. Valim.....	18
2.3. Andmekogumismeetod	18
2.4. Andmete analüüsimismeetod	20
3. TULEMUSED JA ARUTELU	22
3.1. Võrgustikutöö tõlgendamine	23
3.1.1. Personaalsed tõlgendused.....	24
3.1.2. Tõlgendused metafooride põhjal.	24
3.1.3. Õpetajate ja koolide tugispetsialistide positiivsed kogemused.....	24
3.1.4. Õpetajate ja koolide tugispetsialistide negatiivsed kogemused.....	25
3.2. Takistused võrgustikutöös.....	28
3.2.1. Süüdlaste otsimine ja vastutuse delegeerimine.....	28
3.2.2. Õpetajad.....	28
3.2.3. Lapsevanemad.	29
3.2.4. Kvalifitseeritud spetsialistide vähesus.	30
3.2.5. Aeg ja töökoormus.....	30
3.2.6. Seadusandlus.	31
3.2.7. Tagasiside.....	31
3.3. Õpetajate koolitusvajadused.....	34
Interpretatsioon.....	37
Kokkuvõte	38
Summary	40
Kasutatud kirjandus	41

Sissejuhatus

Arvukad uurimistulemused Eestis ja teistes maailma riikides (Boulton, Trueman & Flemington, 2002; Kõiv, 2001; Kõiv, 2006; Menesini & Smith, 2002; Olwelus, 2003; Strömpl, Selg, Soo & Šahverdov-Žarkovski, 2007; Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004) viitavad asjaolule, et ühiskonnas on sügavad ja lahendamata probleemid, mis on kandunud kooliellu ning mõjutavad õpilaste heaolu koolikeskkonnas. Õpilaste edukust, toimetulekut ja heaolu on uurinud (Ruus et al., 2007). Uurimusest selgus, et liiga suur rõhuasetus lasub tulemustel ning tagaplaanile on jäetud õpilaste personaalne, inimsuhetes avaldub kui ka kollektiivne heaolu. Parijõgi (2010) kirjutab, et Euroopa Liidu laste heaolu uuringus paistab Eesti 25 riigi hulgas silma väikseima koolimeeldivuse, õpilaste ülimadala subjektiivse heaolutunde ning koolivägivalla kogemise sageduse poolest.

Võrgustikutöö on sotsiaaltöö meetod, mille idee on lähivõrgustiku (primaarse võrgustiku) kokkuvõtmine kliendi sotsiaalseks ja praktiliseks toetamiseks peamiselt töös laste, noorte ja peredega ning kriisitöös (Klefbeck & Ogden, 2001; Payne, 2005).

Kiik ¹ (2003) sõnul on Eestis võrgustikutööd vähe uuritud. Ta selgitab, et enamusi uurimusi on tehtud seondult lastekaitsega (Aalistu, 1996; Kiis, 1999; Korp, 2000; Rump, 2000; Tulva & Tikerpuu, 1998, viidatud Kiik, 2003). Tähelepanuväärseim uurimus autori jaoks on Tartu Ülikooli uurija jõustav-eestkõnelev kriitiline sotsiaaltööuurimus „Lapsekesksuse tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatute võrgustikutöö juhistes.” Selg (2008:167) uuris võrgustikutöö tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatutes (Korp & Rääk, 2004; Rääk, 2003). Uurimistulemused viitavad, et „võrgustikutöö, nagu seda on kujutatud analüüsitavates tekstides, toetab ja jõustab pigem lastekaitsetöötajat kui last ja tema perekonda.” Henberg (2002) ning Henberg & Ilves (2003) on uurinud võrgustikutöö arendamist ja tõhustamist koolis ning võrgustikuliikmete koolitusvajadusi. Uurimistulemusena selgus, et koolides puudub ühtne arusaam võrgustikutööst. Koolides on tungiv vajadus erikoolitusega spetsialistide järele, puudub võrgustikutöö eestvedaja ja/või koordineerija.

Võrgustikutööd on vähe uuritud. Senini on uuritud võrgustikutöö arendamist ning tõhustamist ja võrgustikutöö tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatute põhjal. Seda, kuidas tõlgendavad võrgustikutööd inimesed, kes osalevad selles protsessis immanentselt (siin uurimuses õpetajad ja koolide tugispetsialistid), pole teadaolevalt varem uuritud.

Uurimisprobleemina näeb autor, et õpetajatel ja koolide tugispetsialistidel puudub või on vähene võrgustikutöölaline kogemus ja koolitus ning nende arusaamad võrgustikutööst erinevad ja see takistab tõhusat ja mõjusat tegevust laste heaolu tagamisel koolikeskkonnas.

Teemavalikut mõjutasid autori igapäevatöö alaealiste komisjoni sekretärina ja lastekaitse peaspetsialistina, teema päevakajalisus ning olulisus.

Käesoleva magistritöö **eesmärgiks** on uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel, millised on nende koolitusvajadused ning uurimistulemustest lähtuvalt anda soovitusi õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas.

Seda, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid võrgustikutöö reaalsust tõlgendavad, analüüsitakse ja interpreteeritakse käesolevas töös **sotsiaalse konstruktsionismi teooria** valguses. Sellest teooriast lähtuvalt osaleb iga indiviid aktiivselt sotsiaalse reaalsuse konstrueerimisel. Tulenevalt eeltoodust on oluline uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid, kes igapäevaselt tegelevad lastega, konstrueerivad võrgustikutööd.

Selleks et teada saada, millised on õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused, piirdatakse uuritavate tõlgendustega koolitusvajadustest. Võrgustikutöö ja koolitusvajaduste tõlgendused on aluseks soovitude andmisel õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas. Eeltoodule tuginedes on püstitatud kolm **uurimisküsimust**:

- Kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd?
- Millised on õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused?
- Millised on soovitud võrgustikutöö paremaks tagamiseks koolikeskkonnas?

Uurimistööd läbivateks sõnadeks on **sotsiaalkonstruktsionism, võrgustikutöö, õpilaste heaolu ja koolikeskkond**. Uurimus on interdistsiplinaarne, ühendades endas sotsiaal- ja haridusvaldkonna.

Uurimistöö koosneb kolmest peatükist, kokkuvõttest ja interpretatsioonist. Teoreetilises osas selgitatakse laste heaolu mõistet ja tähtsust koolikeskkonnas ning kirjeldatakse Euroopa laste heaolu indeksit. Samuti antakse ülevaade ökoloogilise süsteemiteooria mudelist, kirjeldatakse perekeskse laste hoolekande kontseptuaalset raamistikku ning selgitatakse võrgustikutöö mõistet, olemust ja kujunemist. Teoreetiline osa lõpeb ülevaatega sotsiaalkonstruktsionistlikust teooriast, mõistmaks teooria põhimõtteid, millest lähtuvalt on uurimus üles ehitatud.

Metoodika osas põhjendatakse kvalitatiivse uurimuse valikut, kirjeldatakse magistritöö valimit ning andmete kogumise ja töötlemise meetodit.

Kolmandas osas analüüsitakse õpetajate ja koolide tugispetsialistide võrgustikutöö tõlgendusi ja antakse ülevaade uurimistulemustest. Uurimistöö lõpus esitatakse kokkuvõte ning autori interpretatsioon.

1. UURIMISTÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Lapse heaolu mõiste

Kasvukeskkond on lapsele oluline, samuti selle suutlikkus tagada lapsele esmased vajadused ja turvatunne. Selg (2008) ja Kutsar (2008) rõhutavad, et esmavajaduste rahuldamine ja toimetulek võivad olla eesmärgiks täiskasvanute puhul - lapsel on vaja õnnelik olla, kasvada ning areneda.

Tavaliselt otsivad lapsed just sellise keskkonna, milles nad end koduselt ja hästi tunnevad. Mõneti eripärast rolli mängib koolikeskkond, mida laps vältida ei saa. Võime öelda, et üldjoontes on kogu kooliperiood tugevalt lapse isiklike valikuid piirav, seetõttu on tähtis õpilaste heaolu saavutamine (*well-becoming*) koolikeskkonnas. Lapse heaolu moodustub perekonna kontekstis ja on otseselt seotud perekonna toimetulekuga. Vaieldamatult on kodu õhkkond esmatähtis, kuid ka koolikliima pole tähtsusetu. Käesolevas uurimistöös on vaatluse all õpilaste heaolu koolikeskkonnas, sest see on õpilase arengu seisukohalt otsustava tähendusega.

Lapsed tulevad kooli, et areneda, õppida, muutuda üksteisele mõistetavaks, saades seeläbi võrdsed õigused ja võimalused ühiskonnas osalemiseks. Akadeemiline võimekus pole ainus ühiskonnas osalemise võimalus, ent tänapäeva Eesti haridussüsteem peab seda ainsaks väärilikuks valikuks ning sorteerib lapsed akadeemiliselt kõlblikeks ja kõlbmatuteks. Selline nn sorteerimine tekitab lastes alaväärsustunnet ning viha ja lootusetust tuleviku suhtes (Strömpl et al., 2007). Statistika näitab, et praegu käib liiga palju õpilasi koolis vastumeelselt. Õpilase ja õpetaja suhe jääb pealiskaudseks ning õpetajad ei jõua kõigi lastega tegeleda ja nende probleemidesse süveneda. Arvukad koolikiusamise uuringud (Boulton, Trueman & Flemington, 2002; Kõiv, 2001; Kõiv, 2006; Menesini & Smith, 2002; Olwelus, 2003; Strömpl, Selg, Soo & Šahverdov-Žarkovski, 2007; Sullivan, Cleary & Sullivan, 2004) näitavad, et ühiskonnas on sügavad ja lahendamata probleemid ning koolikiusamine on tõsine ja levinud probleem. (Ruus et al., 2007:34-36) uurimistulemustest selgub, et Eesti õpilaskonda ähvardavad ohud, mis võivad paisuda kriisideks. „Õppetöö üle jõu käiv koormus, õpilaste krooniline väsimus, õpilaste tervistkahjustav käitumine, õpilaste vastumeelsus kooli suhtes, igavlemine koolis, kalduvus kasutada vägivalda, õpetaja huvipuudus õpilase

edasijõudmise suhtes õppetundides, õpetaja sallimatus/vähene usaldatavus õpilaste suhtes (ibid.).”

Koolis töötavad ja õpivad inimesed, kes kõik omavahel suuremal või vähemal määral paratamatult kontakteeruvad. Cowen (2000) näeb kooli kogukonnana, mida iseloomustab selle liikmete heaolu tase ja sotsiaalne kliima. Lawson & Briar-Lawson (2009) kirjutavad perekonna toetamisest ja vanemate võimustamisest ning osutavad, et lapse jaoks ideaalne õpikeskkond tähendab tihedat koostööd kooli ja perekonna vahel.

Heaolukäsitlusi on mitu, seega puudub ühtne arusaam, mida heaolu tähendab. Heaolu võime määratleda näiteks lähtuvalt vajadustest ja ressursidest, eristada objektiivset ja subjektiivset heaolu, hinnata indiviidi, grupi, kogukonna ja ühiskonna üldist heaolu taset, töötada välja erinevaid heaolu mõõtvaid indikaatoreid ja luua ühiskondi iseloomustavaid heaolumudeleid (Kutsar, 2008). Kutsar selgitab, et heaolu-uuringutes on keskmeks isiklik toimetulek ja seda toetavad sotsiaalsed suhted. Nagu eelpool öeldud, ei saa laste heaolu käsitleda pelgalt toimetulemisega. **Lapse õigustel põhinevast lähenemisest tulenevalt saab laste heaolu defineerida kui laste õiguste realiseerimist ja igale lapsele iseendaks olemise võimaldamist.** Määra, mis näitab selle saavutamist, võib mõõta lapse positiivsete tulemustega, samal ajal kui negatiivsed tulemused ja vaesus annavad märku lapse õiguste mitte järgimisest (Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2006). Eesti riik ühines ÜRO lapse õiguste konventsiooniga 1991. aastal ning võttis endale kohustuse tagada kõigile lastele konventsioonis sätestatud õigused maksimaalsel võimalikul määral. Lapse õiguste konventsioon hõlmab endas 41 erinevat lapse õigust sisaldavat artiklit, hõlmates lapse kodaniku-, majanduslikud ja sotsiaalsed õigused. Henberg (2003) selgitab, et majanduslikud ja sotsiaalsed õigused on näiteks õigus tervise kaitsele, õigus haridusele, õigus riigi abile vaesuses ja toitjakaotuse korral. Laste õiguste tagamine on otseselt seotud lapse heaoluga.

Kui koolikeskkonnas on õpilaste huvid seatud esikohale, siis on ka õpilaste heaolu koolikeskkonnas tagatud, veelgi enam, paraneb kõigi koolis töötavate ja õppivate inimeste heaolu tase ja sotsiaalne kliima. Käesolev peatükk aitab paremini mõista heaolu olemust, sest õpilaste heaolu koolikeskkonnas on lapse arengu seisukohalt otsustava tähendusega. Laste heaolu ja koolikeskkonna teema käsitlemine on magistritöös vajalik ja aktuaalne.

1.2. Euroopa laste heaolu indeks

2000. - 2003. aastal korraldatud PISA (*Program for International Student Assessment*, rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamise uuring) ja HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*, kooliõpilaste tervisekäitumise uuring) uuringu põhjal koostatud laste heaolu indeks võtab teiste tegurite seas arvesse ka haridust. Selle indeksi põhjal on laste heaolu kõrgeim Küprosel, Hollandis, Rootsis ja Taanis, kõige madalam aga kahjuks Balti riikides. Uuringust tuli muuhulgas välja, et enamikule Eesti lastele kool ei meeldi. Indeks võtab arvesse nii koolistressi kui ka seda, kas lastele meeldib kool. Selle järgi on Eesti laste heaolu koolis Euroopa Liidu halvim ning uuringu järgi on Eesti õpilased õnnetus ja stressis (Aasvee & Rummo, 2008).

Yorki Ülikooli sotsiaalpoliitika uurimisüksus (Suurbritannia) on välja töötanud Euroopa laste heaolu indeksi („*An Index of Child Well-being in the European Union*”). Indeksi väärtuse leidmiseks analüüsisid teadlased laste heaolu kaheksas klastris. Moodustatud kaheksa klassist on laste heaolu mõiste sisuks ja laste heaolu indeksi üldiseks aluseks. Bradshaw et al. (2006) nimetab järgmised klastrid:

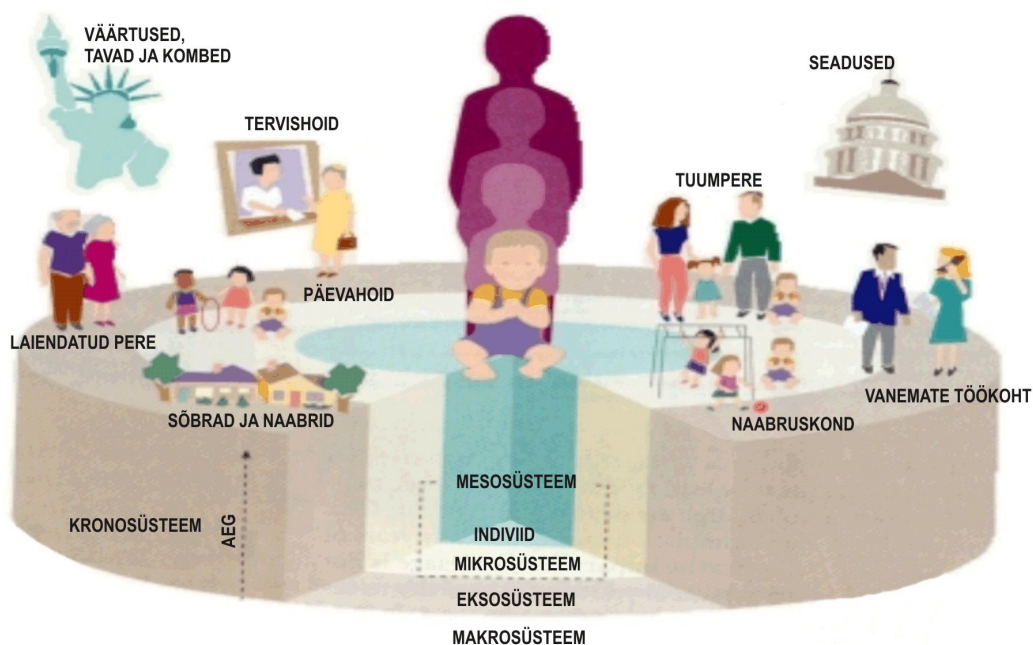
- materiaalne olukord;
- eluase;
- tervis;
- subjektiivne heaolu;
- haridus;
- laste suhted;
- kodanikuaktiivsus;
- turvalisus.

Lapsed veedavad suure osa oma päevast koolis. Seetõttu on see, kuidas nad end koolis tunnevad, oluline osa nende heaolust. Iga konkreetse lapse oskuste taset ning saavutusi mõjutab koolikeskkond ehk kool kui ühiskondlik institutsioon, seetõttu on laste heaolu koolikeskkonnas olulise tähtsusega. Positiivne koolikeskkond, mida iseloomustab sotsiaalselt kaasav kooli sisekliima, toetavad eakaaslased ja head akadeemilised tulemused koos madala stressitasemega, suurendavad noorte inimeste edu- ja asjatundlikkust. Sellega kaasnev enesekindlus suurendab omakorda laste tervist ja heaolu, mis omakorda tagab tõenäosuse, et nad saavad koolis hästi hakkama (ibid.).

1.3. Ökoloogilise süsteemiteooria mudel

Lapsi ja noori mõjutavad perekond, sõbrad, kool, õpetajad ja lähikeskkond üldiselt. Kaudset mõju avaldavad kultuur ja ühiskond. Juba pikka aega on täheldatud erinevate kontekstide (perekond, kogukond, kool ja eakaaslased) potentsiaalset mõju inimese arengule. Gergen (2005:48) osutab, et lisaks inimestevahelisele suhtlemisele on oluline ka sotsiaalne ruum: „Inimestevahelised suhted on lahutamatud inimeste suhetest oma keskkonnaga füüsilises mõttes (...) inimesi ei saa eristada tema ümbrusest.” Tähelepanu tuleb pöörata ka laste suhetele ümbritseva keskkonnaga. Raamistiku selleks pakub Bronfenbrenner'i (1979) ökoloogiline süsteemiteooria. Bronfenbrenner (viidatud Klefbeck & Ogden, 2001) on lapse arengu näitel ökoloogilist perspektiivi kirjeldanud kui areneva inimese ja teda kujundava pidevalt muutuva keskkonna vahelist progressiivset kahepoolset sobitumist.

Ökosüsteemse teooria järgi saab lapse ja tema keskkonna vahelisi vastastikuseid suhteid ja nende omavahelist mõju kujutada astmeliselt laieneva süsteemina, kus iga aste on järgmisega seotud ning iga eelnev süsteem kuulub ühtlasi ka järgmise koosseisu. Bronfenbrenner'i teooria järgi koosneb keskkonna struktuur üksteist vastastikku mõjutavatest süsteemidest: mikrosüsteem, mesosüsteem, eksosüsteem, makrosüsteem ja kronosüsteem (vt joonis 1).



Joonis 1. Keskkonna süsteemid ja nende interaktsioon ökoloogilises süsteemiteoorias (Bronfenbrenner, 1979, viidatud Demir, 2010).

Mikrosüsteem on lähim keskkond, milles inimene elab ja suhtleb kõige lähemalseisvamate inimeste ja institutsioonidega nagu vanemad, eakaaslased ja kool. Bronfenbrenner'i (1979) järgi moodustab mikrosüsteemi last ümbritsev ruumiline ja sotsiaalne keskkond. **Mesosüsteem** on mikrosüsteemi laiendus koduväliste institutsioonidele, mille tegevuses inimene aktiivselt osaleb. Kirjelduse kohaselt kätkeb mikrosüsteem suhteid ja interaktsiooni, mis lapsel on vahetu keskkonnaga ning mesosüsteem seob eri struktuurid lapse mikrosüsteemis (Berk, 2000). **Eksosüsteem** viitab laiemale sotsiaalsele süsteemile, milles laps otseselt ei tegutse, kuid milles aset leidvad sündmused mõjutavad oluliselt keskkonnas toimuvat. Eksosüsteemi osadeks või elementideks on näiteks õe või venna kooliklass, ema ja isa töö ja tööga rahulolu, vanemate sotsiaalsed suhted väljaspool kodu, aga ka kõik sotsiaalsed teenused, mida on võimalik perele kogukonnas pakkuda (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosüsteem on keskkonna kõige kaugem tasand, mis ümbritseb mikro-, meso- ja eksosüsteemi, hõlmates ühiskonnale ja kultuurile omaseid väärtusi, ideoloogiaid ja seadusi. Bronfenbrenner selgitab, et makrosüsteem hõlmab endas ideoloogiliste ja majanduslike süsteemide kogumit, mis moodustuvad peret mõjutavatest etnilis-kultuurilistest, religioossetest ja sotsiaalmajanduslikest teguritest. Makrosüsteemis on esindatud ühiskonnasisesed ja- välised seaduspärasused. Bronfenbrenner & Morris (1998) osutavad, et ökoloogilise süsteemiteooria raames on inimarengu üheks oluliseks dimensiooniks *aeg*. **Kronosüsteem** on ökoloogilise mudeli oluline komponent, mis keskendub inimese arengu käigus ilmnevate muutuste ja jätkuvuste mõjule kogu elu vältel. Kronosüsteem on ajapõhine dimensioon, mis võib muuta tegevusi alates mikrosüsteemist kuni makrosüsteemini (ibid.)

1.4. Laste hoolekande kontseptuaalne raamistik

Käesolev peatükk tutvustab integratiivset, lapsele ja perele keskendunud kontseptuaalset raamistikku, mis sisaldab suuniseid poliitika ja praktika jaoks. Perekeskse praktika kontseptuaalne raamistik (vt joonis 2) koosneb neljast komponendist.



Joonis 2. Perekeskse laste hoolekande integratiivne raamistik (Pecora, Whittaker, Maluccio, Barth & Plotnick, 2000).

Ökoloogiline perspektiiv pakub laialdase vahendi analüüsimaks inimese käitumist ja sotsiaalset funktsioneerimist keskkonna kontekstis. Ökoloogiline perspektiiv toetub sellistele valdkondadele nagu ökoloogia, süsteemiteooria, antropoloogia ja organisatsiooniteooria. Ökoloogilise vaate kasulikkust kliinilises praktikas on küsimuse alla seatud, kuid siiski usutakse, et see on kõige lubavam, sest tõstab meie teadlikkust ökoloogilise inimene-keskkond interaktsiooni olulisusest inimeste mõistmisel ja probleemidesse sekkumisel. Pakkudes laialdast kontseptuaalset vahendit inimese funktsioneerimise ja vajaduste jälgimiseks, rõhutab ökoloogiline lähenemine selliseid sotsiaaltöö sekkumisi, mis mõjutavad muutuste trajektoori inimese ja keskkonna jaoks positiivses suunas.

Kompetentsuse perspektiiv rõhutab praktilisi meetodeid ja strateegiaid, mis toetavad laste, lastevanemate ja perede efektiivset funktsioneerimist. Kompetentsile keskendunud perspektiivil on juured ego psühholoogias, õppimise, arengu- ja peresüsteemide teoorias. Kompetentsikeskse perspektiivi peamiseks ülesandeks on inimeste kompetentsuse edendamine, keskendudes loomulikele abistavatele võrgustikele ja kasutades keskkonna ressursse kui peamisi abistamise vahendeid.

- Vanemad ja lapsed on hõivatud transaktsiooni oma keskkonnaga, olles pidevas kasvamise ja kohanemise protsessis;
- Vanemaid ja lapsi vaadatakse kui „avatud süsteeme”, mis on spontaanselt aktiivsed ja oma põhiolemuselt motiveeritud saavutama kompetentsust toime tulemaks elu nõudmistega ja keskkonna väljakutsetega;
- Rõhuasetus nihkub klientide „ravimiselt” neile toimetulekuoskuste õpetamisele ja nende elukogemuse kasutamisele plaanipärasel viisil;

- Iga isiku pingutusi kasvada, saavutada enesega rahulolek ning panustada teistesse hoiavad alal ja edendavad sotsiaalsed võimalused ja sotsiaalsed toed;
- Kohased toetused vastavad inimese muutuvatele kvaliteetidele ja vajadustele, et maksimeerida tema kompetentsuse arengut, identiteeti, autonoomiat ja eneseteostust.

Arenguline perspektiiv annab meile võrdlusvahendi, et mõista inimeste kasvamist ja funktsioneerimist nende perede ja keskkonna omavaheliste transaktsioonide kontekstis. Arenguline perspektiiv on seotud ökoloogilise perspektiiviga, kuna vaatleb inimese käitumist ja sotsiaalset funktsioneerimist keskkondlikus kontekstis (ibid).

Kurt Lewin (1935) on aastakümneid tagasi väljendanud, et inimkäitumine ei ole vaid inimese või keskkonna funktsioon, vaid pigem kompleksne interaktsioon nende vahel. Lewin on paigutanud eelpooltoodu valemisse $B=f(P+E)$, mis tähendab, et käitumine on funktsioon inimese ja keskkonna pidevast interaktsioonist (B - käitumine, P - isik, E - keskkond).

Arengulisse perspektiivi on peidetud põhjalik uskumus muutuste vältimatuse kohta, mis on inimeste eksistentsiga kaasaskäiv tendents. Samas võib leida individuaalseid karakteristikuid, mida on väga raske muuta, eriti probleemsete perekondade puhul (Pecora et al., 2000).

Jäävust planeeriv perspektiiv (püsivust planeeriv perspektiiv) väljendab ülesannet hoida lapsi nende oma kodudes või kui vaja, paigutada nad jäävalt teistesse peredesse. Püsivuse planeerimine sisaldab endas põhilist ja tuntud ideed: igal lapsel on õigus elada perekonnas – eelistatult lapse enda bioloogilises perekonnas – tagamaks maksimaalsed võimalused lapse kasvuks ja arenguks (ibid).

1.5. Võrgustikutöö mõiste, olemus ja kujunemine

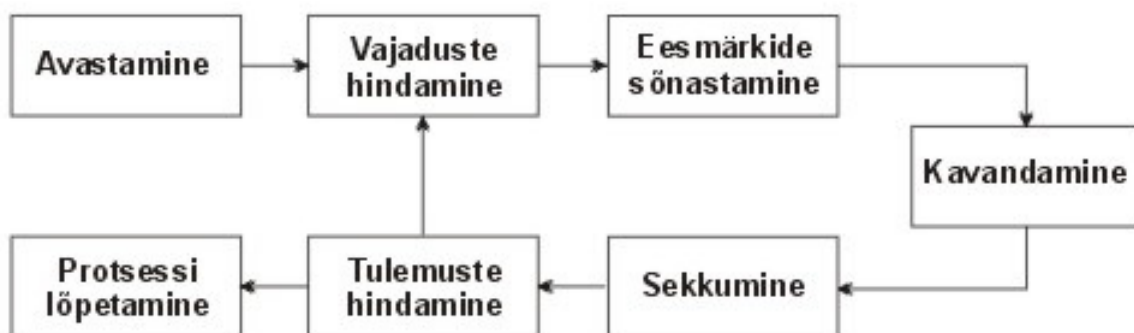
Võrgustiku mõiste hõlmab nii isikuid kui nendevahelisi kontakte. Oluline on eristada primaarset ja sekundaarset võrgustikku. Primaarne võrgustik on vanemad, õed-vennad, sugulased, naabrid ja sõbrad. Neid võib nimetada ka tutvusringkonnaks. Kui lapsel tekib probleem, tulevad appi tavaliselt just need inimesed, kes tunnevad üksteist ja on omavahel lähedases kontaktis. Sekundaarne võrgustik koosneb erinevatest professionaalidest. Mida enam tutvusringkond (primaarne võrgustik) tagasi tõmbub, seda suurema mõju omandab sekundaarne võrgustik (Klefbeck & Ogden, 2001; Käst, 2008).

Võrgustikutöö mõistet võib defineerida kui sotsiaaltöö meetodi, mille idee on lähivõrgustiku (primaarse võrgustiku) kokkuvõtmine kliendi sotsiaalseks ja praktiliseks toetamiseks peamiselt töös laste, noorte ja peredega ning kriisitöös (Klefbeck & Ogden, 2001;

Payne, 2005). „Mõiste on kasutusel ka ametnike ja spetsialistide koostöö tähenduses, eriti Eestis (Selg, 2008:171).” Käesolevas magistritöös lähtutakse eelpooltoodud võrgustikutöö definitsioonist.

Klefbeck & Ogden (2001) märgivad, et võrgustikutöö on nii kogukondlikult kui ka poliitiliselt tähtis töövorm. Võrgustikutööl on kogu ühiskonna jaoks tähtsaid olemuslikke jooni. Võrgustikutöö pole mitte ainult teoreetiline käsitlus, see on ennekõike praktikas väga hästi rakendatav töömeetod, kus kasutamist leiavad nii pered, sugulased, naabrid, sõbrad, kooli- ja töökaaslased (sama seisukohta kinnitab Ginter, 2004) ja erinevate ametialade esindajad ning võtmeküsimuseks on nende koostöö. Greenberg (1997, viidatud Kiik, 2003) on defineerinud koostööd kui protsessi, kus inividid, grupid või organisatsioonid töötavad koos ühiste eesmärkide ja vastastikuse kasu nimel.

Koostöö peab olema orienteeritud tulemustele ja neid tulemusi peab olema võimalus hinnata, et võtta vastu otsus perekonna edasise saatuse määramiseks (Selg, 2008; Soriano, 2005). Lapse ja tema perekonna professionaalne hindamine võrgustikuprotsessis on olulise tähtsusega tegevuste kavandamisel ja eesmärkide sõnastamisel. Soriano (2005) selgitab, et hindamine peab olema protsessikeskne ning sellega alustatakse kohe pärast probleemi avastamist ning selle abil valitakse vajalik sekkumise tüüp koos perega. Soriano rõhutab, et perede kaasamine on põhjapaneva tähtsusega, sest just pere on hindamisprotsessis aktiivne osaleja. Ülevaate Soriano protsessikesksest perede hindamise mudelist saab (joonis 3) põhjal.



Joonis 3. Protsessikeskne perede hindamise mudel (Soriano, 2005).

Klefbecki & Ogdeni (2001) järgi tegeleti Rootsis võrgustikutöö arendamisega juba 1970. aastatel. Omanäolise Kooli Arenduskeskus (Henberg, 2002) tegeleb kooliarenduslike projektide käivitamise ja elluviimisega. 2001. aastal viis Omanäolise Kooli Arenduskeskus läbi uurimuse programmi „Laps ja võrgustikutöö” raames. Uurimuse eesmärgiks oli võrgustikutöö arendamine ja tõhustamine koolikeskkonnas.

1950. aastatel uuris Briti sotsiaalantrpoloog James Barnes Norra kalurikogukonda ning märkas, et teatud inimesed on kontaktis mingi hulga teiste inimestega, kes omavahel suhtlesid. Seda suhete välja hakkas ta nimetama võrguks. Barnes võttis kasutusele ka mõiste võrgustikutöö 1954. aastal. Võrgustik ja võrgustikutöö pärinevad inglisekeelsetest sõnadest *network* ja *networking* kasutatakse ka sõna *framework* (raam, raamistik, toestik), kuid see ei ole nii levinud (Korp & Rääk, 2004).

1.6. Sotsiaalne konstruktsionism

Magistritöö teoreetilise raamistiku kujundab sotsiaalkonstruktsionistlik teooria, mille kohaselt on sotsiaalsed nähtused konstrueeritud inimestevahelise suhtlemise tulemusena.

Kadajas (2007) osutab, et kvalitatiivuurimused, mis põhinevad sotsiaalkonstruktsionistlikul teorial, on avanud uusi võimalusi sotsiaaltöö uurimiseks. Burr'i (1995) järgi sai sotsiaalse konstruktsionismi areng alguse rohkem kui kolmkümmend aastat tagasi Põhja-Ameerika ja Suurbritannia autorite kombineeritud mõjutustest. Sotsiaalne konstruktsionism on mõjutatud ja esile kerkinud erinevate teadusharude (sotsioloogia, psühholoogia, filosoofia) ja intellektuaalsete traditsioonide keskelt. Ühiseks jooneks nende lähenemiste puhul on sotsiaalne konstruktsionism, teoreetiline suund, mis suuremal või väiksemal määral seostab uuemad lähenemised, pakkudes radikaalseid ja kriitilisi alternatiive psühholoogiale, sotsiaalpsühholoogiale ning sotsiaal- ja humanitaarteaduste teistele osadele (Burr, 2003). Põhiline lähenemine sotsiaalsele konstruktsionismile pärineb Berger'i & Luckmann'i (1966) ilmunud teosest „*The Social Construction of Reality*”. Autorid Berger & Luckmann (1991) kirjutavad, et see, kuidas me maailma näeme, sõltub sotsiaalsfäärast meie ümber.

Sotsiaalkonstruktsionistlik teooria põhineb arusaamal, et kõik teadmised ja reaalsused on konstrueeritud inimestevahelise suhtlemisprotsessi tulemusena ning on ajaloo- ja kultuurispetsiifilised (Burr, 2003; Gergen, 2009). Sotsiaalkonstruktsionism käsitleb sotsiaalset reaalsust kui inimestevahelist interaktsiooni, mille käigus inimesed omistavad teatud nähtustele tähendusi ja interpreteerivad neid, kasutades olemasolevaid kontseptsioone või arendavad uusi (Burr, 2003; Payne, 2005; Strömpl, 2008).

Eelpooltoodust lähtuvalt on sotsiaalkonstruktsionismi keskseks teemaks see, kuidas inimesed omavahel suhtlevad.

Strömpl (2008) selgitab, et uurimistegevuse käigus areneb erialane keel ja selle kaudu uurimispraktika. Kehtib üldine nõue, et teaduslik keelekasutus peab olema täpne ja hinnanguvaba. Siinkohal on olulise tähtsusega sotsiaalkonstruksionismi põhiprintsiibid, millest tuleb lähtuda teaduslikus uurimuses. *Esiteks* tuleb mõista, et iseenesestmõistetavaid nähtusi ei ole olemas. Kõik, mida on harjutud pidama iseenesestmõistetavaks, on sotsiaalse konstrueerimise tulemus. *Teiseks* põhiprintsiibiks on asjaolu, et sotsiaalse tegelikkuse objektide ja fenomenide olemus ei tulene nende sisemisest iseloomust, vaid on inimeste kollektiivse tegevuse tulemus. Burr (2003) nimetab veel printsiipe, mis on magistritöös käsitletava teooria tunnusjoonteks:

- **Ajalooline ja kultuuriline spetsiifilisus** – see, kuidas me maailma mõistame, need kategooriad ja kontseptsioonid, mida me kasutame, omavad ajaloolist ja kultuurilist eripära. Mõistmisviisid ei ole mitte lihtsalt omased teatud ajalooperioodidele ja kultuuridele, vaid on ajaloo- ja kultuurispetsiifilised;
- **Keel kui mõtte eeltingimus** – meie arusaamad maailmast ei tulene objektiivsest reaalsusest vaid mineviku ja tänapäeva inimestelt. Me sünnime maailma, kus inimeste poolt kasutatavate mõistete raamistikud ja kategooriad juba eksisteerivad. Keel, mille kategooriaid me kasutame, võimaldab meile teatud tegevusi ja käitumisviise;
- **Keel kui sotsiaalse tegevuse vorm** – keel on midagi enam kui lihtsalt väljendusvahend. Inimesed räägivad omavahel ja loovad seega maailma. Keele kasutamist saab vaadelda kui tegevuse vormi või tegutsemisviisi ning sotsiaalkonstruksionistid on võtnud selle oma huviobjektiks. Keelel on alati mõju ja tagajärjed inimeste jaoks ning seda peab inimestega suheldes oluliseks pidama;
- **Teadmised ja sotsiaalne protsess** – teadmised toetuvad sotsiaalsele protsessile, mis avalduvad interaktsiooni käigus inimeste vahel. Teadmised ja reaalsus on konstrueerimise protsessis omavahelises sõltuvuses: iga uus interpretatsioon põhineb olemasoleval teadmisel ning uute kogemuste ja arusaamiste teke loob uusi teadmisi (ibid).

„Selleks, et mõista, kuidas kujuneb sotsiaalne reaalsus ja inimene oma käitumise, identiteedi, probleemidega jne, tulebki uurida protsessi – konkreetseid sotsiaalseid interaktsioone ja/või olemasolevaid seletusi nähtustele (...) iga uus teadmine maailmast muudab inimeste arvamusi ja käitumisviise (Strömpl & Selg, 2002:2).”

Seda, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid võrgustikutöö reaalsust tõlgendavad, analüüsitakse ja interpreteeritakse käesolevas töös sotsiaalse konstruktsionismi teooria valguses. Sellest teooriast lähtuvalt osaleb iga indiviid aktiivselt sotsiaalse reaalsuse konstrueerimisel. Tulenevalt eeltoodust on oluline uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid, kes igapäevaselt tegelevad lastega, konstrueerivad võrgustikutööd. Sotsiaalkonstruktsionism annab võimaluse personaalsete tõlgenduste uurimiseks ning seeläbi õpetajate ja koolide tugispetsialistide reaalsuse mõistmiseks.

Strömpl (2003) aitab mõista teooriat, selgitades, et inimesed ise konstrueerivad neid nähtusi, mida uurida soovime (siin uurimuses võrgustikutööd) ning teadmisi fenomenide kohta saame inimeste käest, kes konstrueerimise protsessis osalevad (õpetajad ja koolide tugispetsialistid).

2. UURIMUSE METOODIKA

2.1. Uurimismeetodi valik ja põhjendus

„Inimestel on alati olnud probleeme, mida on püütud lahendada võimalikult efektiivsete meetoditega. Uurimust hakatakse sageli tegema sellepärast, et probleemide lahendamine ei laabugi päris igapäevase mõtlemise abil. Vajatakse uusi teadmisi, mis aitaksid paremini mõista lahendatava probleemi olemust ja leida vahendeid sellega toimetulekuks (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005:20).”

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel, millised on nende koolitusvajadused ning uurimistulemustest lähtuvalt anda soovitusi õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas.

Selleks, et teada saada, millised on õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused piirdatakse uuritavate tõlgendustega koolitusvajadustest. Lähtudes võrgustikutöö ja koolitusvajaduste tõlgendustest antakse soovitusi õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas. Tuginedes eeltoodule on püstitatud kolm uurimisküsimust:

- Kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd?
- Millised on õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused?
- Millised on soovitusel võrgustikutöö paremaks tagamiseks koolikeskkonnas?

Kvalitatiivsete uurimuste kohta käivas kriitikas võib kohata süüdistusi subjektiivsuse osas. Selline süüdistamine on meelevaldne ja iseloomustab asjasse mitte pühendumist (Strömpl, 2008). Kogutud andmed (siin intervjuude transkriptsioonid ja helisalvestused) on uurijale „pühad” ning andmete tõlgendamine toimub just nende andmete põhjal.

Uurimuse usaldusväärsuse saavutamiseks informeeriti respondente põhjalikult uurimuse eesmärkidest ja edaspidistest kavatsustest ning paluti hoolikalt mõelda selle üle, mida ja kuidas intervjuus ütelda, et suurendad veelgi uurimuses osalejate vastutust (uuritav mõtles enne, kui ütles). Nõustudes jagama oma kogemusi ja tõlgendusi, olid respondendid uurimuses aktiivsed osalejad, mitte objektid (ibid.).

2.2. Valim

Kvalitatiivuurimuse läbiviimiseks moodustati valim kriteeriumi valimi põhimõttel ning rakendati eesmärgipärast valikut. Valimisse kuulus kaks kvalifitseeritud õpetajat, kellel on vähemalt viieaastane töökogemus õpetajana ning kaks kvalifitseeritud koolis töötavat tugispetsialisti, kellel on vähemalt viieaastane töökogemus koolis. Uuritavate viieaastane staaž lubab arvata, et intervjueeritavatel on piisavalt teadmisi ja kogemusi. Spetsialistid, kelle igapäevased tööülesanded on otseselt seotud laste ja noorte probleemide lahendamisega, on kompetentsed uurimissubjektid ning nende arvamuste ja nägemuste kaudu on võimalik hinnata reaalseid vajadusi uuritavas valdkonnas.

Pilootintervjuu läbiviimiseks valimi moodustamisel lähtuti mugava valimi moodustamise tehnoloogiast. Pilootintervjuu viidi läbi ühe õpetajaga, katsetamaks intervjuu sobivust teema uurimisel, täpsustamaks uurimisküsimusi ja kindlustamaks uurija valmisolekut süvaintervjuude teostamiseks.

Hirsjärvi et al. (2005) selgitab, et andmete kogumisel peab arvestama anonüümsuse tagamist, konfidentsiaalsust ja aineistiku otstarbekat kasutamist. Kooli või inimese nime nimetamine uurimistöös ja tema täpse vanuse väljatoomine ei ole konfidentsiaalsuse põhimõtet järgides mõeldav. Uuritavate keskmine vanus oli 42,5 aastat. Respondentide tähistamiseks intervjuudes kasutati tunnuseid: ÕP1, ÕP2, TS1 ja TS2. Intervjuu- ja intervjueeritavate dokumenteerimine on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjuu- ja intervjueeritavate dokumenteerimine

Jrk nr	Osaleja tunnus	Töötanud sellel alal alates	Sugu	Intervjuu kestus
1.	ÕP1	2003	N	38 min
2.	ÕP2	1976	N	45 minutit
3.	TS1	2003	N	1 t ja 36 min
4.	TS2	2000	N	1 t ja 28 min

2.3. Andmekogumismeetod

Selleks, et uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel, kasutati standardiseerimata süvaintervjuud. Süvaintervjuud õpetajatega ja koolide tugispetsialistidega viidi läbi perioodil november – detsember 2009. Kokku toimus neli süvaintervjuud.

Süvaintervjuud viidi läbi uurija töökohal, Valga Maavalitsuses. Respondendid on harjunud uurija töökohaga, kus sageli saadakse kokku erinevatel nõupidamistel ja töökoosolekutel. Uurija head tööalased suhted kõigi intervjuueeritavatega võimaldasid luua turvalise õhkkonna ja rahuliku meeleolu. Kõik intervjuud salvestati diktofonile, transkribeeriti ning anti seejärel respondentidele ülevaatamiseks ja vajadusel täiendamiseks. Täiendada ei soovinud ükski respondent. Kirjaliku tagasiside saatis meili teel üks respondent: „*Mul on väga huvitav teada saada kuidas Sina oma töös tulemusteni jõuad. See on väga oluline teema ja see, mis Sa nüüd sealt välja nopid on väga vajalik, et seda asja kõike parandada, et laps saaks seda abi, mis ta vajab ja kus on siis need mõrad või mis peaks tegema?*”

Iga intervjuu oli kordumatu teemaarendus ja protsess. Intervjuu küsimused jagunesid kolme erinevasse blokki:

I

1. Mis Teile seostub sõnaga võrgustikutöö?
2. Kuidas on võrgustikutöö seotud õpilaste heaolu tagamisega koolikeskkonnas?

II

1. Mida olete lugenud võrgustikutöö kohta?
2. Millistel võrgustikutööalastel koolitustel olete osalenud ?
3. Milliseid teadmisi ja koolitusi õpetajana vajate, et võrgustikutöö oskusi täiendada?

III

1. Tahaksite veel midagi täpsustada, lisada?

Kvalitatiivne intervjuu on sotsiaalne interaktsioon, mille käigus uurija loob intervjuueeritavatele võimaluse avada oma arusaamu uuritavast fenomenist, uurija ülesanne on õppida mõistma vastaja tähenduste süsteemi (Ezzy, 2002; Patton, 2002). Strömpl (2008) täiendab, et andmekogumine kvalitatiivses uurimuses põhineb osalejate (uurimissubjektide ja uurija vahelisel) interaktsioonil, mille käigus määratletakse, täpsustatakse ja tõlgendatakse uuritavat fenomeni või objekti. Kvalitatiivne süvaintervjuu võimaldas uuritavatel rääkida neile olulistest kogemustest ja arusaamadest ning uurija sai vestlust suunata uuritava fenomeni avamiseks ja paremaks mõistmiseks. Intervjuude ajal kasutati aktiivset kuulamist (ümbersõnastamist, peegeldamist jne). Respondentide kaldumisel teemast kõrvale ei katkestatud neid, vaid lasti jutt lõpetada ja suunati teema juurde tagasi.

Kirjeldatud andmekogumismeetodi kasuks räägib ka asjaolu, et see toimus avatud küsimustega, sundimatus õhkkonnas uurija-respondendi vahel, kus uurija eesmärgiks oli saada infot uuritava fenomeni kohta sellega seotud subjektide tõlgenduste kaudu (Luik, 2009; Vihalemm, 2009). Eeldatakse, et hästi teostatuna annab süvaintervjuu vahetumat teavet

intervjueeritava tunnete, teadmiste ja kogemuste kohta kui näiteks ankeet, kus vastusevariandid on ette antud (Vihalemm, 2009).

Süvaintervjuu on tundlik küsitlusvorm vastaja anonüümsuse ja isikuandmete konfidentsiaalsuse seisukohalt, sest intervjuu eesmärk on avada inimese mõttemaailma ja väärtusi (Laherand, 2008; Strömpl, 2008; Vihalemm, 2009). Seetõttu pöörati uurimuses väga suurt rõhku eetiliste normide järgimisele.

2.4. Andmete analüüsimeetod

Tekstid, milles on kodeeritud teatud tähendused (siin uurimistöös intervjuude transkriptsioonid), võimaldavad kvalitatiivset analüüsi (Strömpl, 2008).

Kvalitatiivuurimuse andmete analüüsimiseks kasutati fenomenograafilist lähenemist (Laherand, 2008; Luik, 2009; Linder & Marshall, 2002; Marton, 1981; Marton & Wing Yan Pong, 2005). Fenomenograafia püüab leida ja süstematiseerida mõtlemisviise, mille abil inimesed reaalsuse erinevaid aspekte tõlgendavad (Marton, 1981). Käsitletaval lähenemisviisil on võime uurida mingit fenomeni ennast või uurida, kuidas inimesed seda fenomeni kogevad (Leino, 2007; Marton, 1981; Niikko, 2004).

Fenomenograafia kui kvalitatiivsete uuringute strateegia sai alguse 1970. aastatel ning uurimissuund on siiani kõige populaarsem Põhjamaades (Laherand, 2008).

Põhjamaade praktika ei ole Eestiski võõras. Leino (2007) on uurinud üliõpilaste suhtumist lähivõrgustikku Eestis ja Soomes ning analüüsis üliõpilaste tõlgendusi fenomenograafiliselt. Fenomenograafilise uurimuse objektiks on argiilmingute käsitletused ja nende mõistmise erinevad tavad (ibid.). Niikko (2004) uurimuse eesmärk oli välja selgitada, mida arvavad haridusest ja endist kui harijatest lasteaiakasvatajad, lapsevanemad ja lasteaiakasvatajaks õppijad. Andmete analüüsimiseks kasutas Niikko fenomenograafilist meetodit.

Lähtudes eeltoodust võib väita, et uurimuses kasutatav meetod on sobiv käesoleva uurimuse, mille eesmärgiks on välja selgitada, kuidas õpetajad ja koolides töötavad tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel, läbiviimiseks.

Uurimuse analüüs algas helisalvestiste korduvast kuulamisest ja transkriptide lugemisest. Uuriija uuris intervjuude ülestähendusi ning keskendus esiteks tekstilõikudele, kus vastaja arvamus oli otsesõnu välja öeldud e manifestsealt tsiteeritav (Vihalemm, 2009).

Teiseks luges uurija veel kord üle kõik transkriptsioonid, leidmaks sama küsimuse kohta käivaid repliike, vastuseid ja väiteid teiste küsimuste juurest. Seejärel luges uurija süvenenult saadud vastused läbi ning kirjutas välja erinevad märksõnad, mis võtsid kokku teksti põhisisu. Märksõnadest koorusid välja teemavaldkonnad, mis koondati kategooriateks ning rühmitati loogiliste seoste abil alakategooriateks.

Põhireeglik kategooriate arendamise juures oli saavutada moodustunud kategooriate ja alakategooriate sisemine konsistentsus ja säästlikkus (ibid.). Uurija püüdis moodustada minimaalse arvu kategooriaid, mis suudaksid ära seletada kogu andmete varieeruvuse antud teema juures. Pidades meeles esialgseid kategooriaid vaatas uurija intervjuude transkriptsioonid veel kord läbi, et välja selgitada, kas kategooriad on piisavalt andmeid kirjeldavad. Modifitseerimise protsess jätkus niikaua, kuni kategooriad olid kooskõlas intervjuul saadud andmetega.

Eriti kasulik on uurimuse tegemine paaris või grupis (Strömpl, 2008). Kodeerimisel saadi abi üliõpilaste koostöögrupist, kus kõik osalejad teevad lõputööna kvalitatiivset uurimust ja kus koos juhendajaga õpiti ja harjutati kodeerimist uurija transkripte kodeerides. Uurijat toetas magistritöö juhendaja omapoolse kaasamõtlemisega ja tähelepanekutega.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Kvalitatiivsed andmed esitatakse vastavalt intervjuudest moodustunud kategooriatele. Kategooriaid ja alakategooriaid illustreeritakse tsitaatidega. Tulemuste kirjeldamisel kasutatakse täpseid tsitaate, et uuritavate poolt antud kirjeldustes säiliks tundlikkus semantilise sisu suhtes (Niikko, 2004). Ehedad tsitaadid aitavad mõista teksti, hinnata uurija tõlgendusi ning lugejal on ka ise võimalus teksti tõlgendada. Tsitaadid on esitatud kaldkirjas ja jutumärkides ning tsitaatides kasutatakse järgmisi transkriptsioonimärke:

- (.) lühike paus
- (...) paus
- /.../ tsitaatide lühendamisel välja jäetud osa
- [sõnad] autori täpsustus, seletus.

Intervjuude transkriptsioonide korduval lugemisel selgus, et õpetajate ja tugispetsialistide jutt võrgustikutöö tõlgendamisel keerleb positiivsete ja negatiivsete kogemuste ümber ning loetletakse hulganisti takistusi.

Uurija tähelepanu nihkus kategoriseerimise ja analüüsi vältel üha enam sellelt, millest õpetajad ja tugispetsialistid rääkisid, sellele, millest nad ei rääkinud, ehk siis teksti varjatumale sisule. Uurija märkas, et võrgustikutööst rääkides ei tee rääkijad juttu õpilasest ega tema heaolust koolikeskkonnas. Samuti ei räägita sellest, kuidas õpilane end koolis tunneb. Uurija tajus, et kontaktist õpilasega ei räägita ning lapsevanem on võrgustikus harva esinev. Uurijale tundus, et võrgustiku mõiste hõlmab vaid täiskasvanuid, eriti erinevaid spetsialiste ja nende koostööd. Lapsekesksuse asemel on tuntav ametnikekeskne lähenemine võrgustikutööle. Intervjuudes väljendati sageli, et hea on see, et meil (spetsialistidel) on, kellele toetuda. Kui võrgustikutöö idee on lähivõrgustiku (primaarse võrgustiku) kokkuvõtmine kliendi (lapse) sotsiaalseks ja praktiliseks toetamiseks (Klefbeck & Ogden, 2001; Payne, 2005), siis paratamatult tekivad uurijal küsimused: Aga laps? Aga pere? Demir (2010) selgitab, et kõige efektiivsem vahend laste aitamiseks on aidata nende perekonda ning Wise (2005) lisab, et just perekond on võti pikaajaliste muutuste saavutamiseks.

Uurijale paistis, et intervjuueeritavad peavad võrgustikutööd spetsialistide töövahendiks, mille kaudu professionaalid lahendavad õpilaste probleeme. Kui probleemi nähaksegi peres, siis võrgustikku abivahendina enam ei kasutata, sest ollakse peaaegu veendunud, et pereellu ei tohi sekkuda. Koostöö psühhiaatrite, psühholoogide jt

spetsialistidega näis võimaldavat vajaliku info saamist, kui omatakse isiklikke kontakte konkreetse spetsialistiga.

Erimeelsused ilmneshid eelkõige seoses õpetajatega, kes enamasti delegeerivad nn „*halva lapse*” probleemi tugispetsialistidele. Ilmnes, et teatud õpetajate teadmised on „*iidsed*” ja suhtlemises kehtib „*minu õigus*” ja „*sinu õigus*” ning koostöö on väga raskesti saavutatav. Lisaks selgus, et on õpetajaid, kes ei pühendu lapsele, „*teevad üle jala*” ning kellel on suurest töökoormusest tingitud ajapuudus.

Enne uurima asumist oli uurija üsna veendunud, et võrgustikutöö on ainuõige viis laste heaolu tagamiseks koolikeskkonnas ning et see on võimalik siis, kui meil on olemas spetsialistid, kes omavahel suhtlevad ning aitavad seeläbi last. Analüüsi käigus tajus uurija, et on õpetajate ja tugispetsialistide tõlgendusi võrgustikutööst uurinud uurija jaoks iseenesestmõistetava reaalsusena. Uuritavate tõlgendused avardasid uurija arusaama võrgustikutööst ning analüüsi jätkudes avardus uurija arusaam fenomenist oluliselt. Sotsiaalkonstruksionism annab võimaluse personaalsete tõlgenduste uurimiseks ning seeläbi õpetajate ja koolide tugispetsialistide reaalsuse mõistmiseks. Uurija hakkas kahtlema oma arusaamades ning vaatas enda, tugispetsialistide ja õpetajate tõlgendusi hoopis kriitilisema pilguga. Tulenevalt eeltoodust muutus oluliselt uurija arusaam võrgustikutööst ja sellest, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid võrgustikutööd tõlgendavad. Uurija nägemus esitatakse interpretatsiooni osas.

Analüüsides selgus, et võrgustikutöö tõlgendamisel ei lähtuta lapsest ja perest, samuti selgub negatiivseid momente (süüdlaste otsimine, delegeerimine jne). Seetõttu võib tõlgendustega mitte leppida, kuid arvestagem asjaolu, et kategooriate alla on koondatud õpetajate ja tugispetsialistide (uuritavate) tõlgendused võrgustikutööst. Õpetajad ja koolide tugispetsialistid rääkisid sellest, mida nad on kogenud (reaalsusena) oma igapäevases töös.

3.1. Võrgustikutöö tõlgendamine

Võrgustikutöö kategooria tõlgendamiseks on magistritöös neli alakategooriat. Intervjuudest koorusid välja põhiteemad, mis on alakategooriate moodustamise aluseks.

3.1.1. Personaalsed tõlgendused.

Intervjueeritavad tõlgendavad võrgustikutööd erinevalt. Isiklikest kogemustest lähtuvalt seostatakse võrgustikutööd sõnaga töö. TS1: „*No see oleks... see on nagu töö... kus on haaratud siis erinevad inimesed.*”

TS2 nimetab võrgustikutööks ringi, mis on ümber lapse või täiskasvanu: „*Minule seondub võrgustikutöö... ring ümber lapse või täiskasvanu, antud juhul ümber lapse, kes siis toetaksid last.*”

ÕP1 selgitab võrgustikutööd kui hästi laia mõistet ja sidet last ümbritsevate inimeste vahel: „*Tihe side üksteise vahel. Nende... selle last ümbritsevate inimeste vahel peab olema tihe side.*” ning toob tõlgendusse sõna koostöö ja käsitleb seda seoses sotsiaaltöötajatega: „*Viimasel ajal on ka hästi palju koostööd sotsiaaltöötajatega ja sotsiaalprobleemid on võib-olla üks selliseid laiemaid pindu, mille põhjal siis me puutume kokku nende inimestega, teeme koostööd, kes siis otseselt koolis ei tööta.*”

ÕP2 arvates seisneb võrgustikutöö koostöös: „*Ma ütlesin, et see on koostöö minu jaoks, võrgustik on koostöö.*”

3.1.2. Tõlgendused metafooride põhjal.

Võrgustikutöö tõlgendamisel võeti appi kõnekujundid. Eriti loovalt kasutab metafoore TS1, kes selgitab võrgustikutööd järgmiselt: „*Erinevad inimesed, kes käivad siis nagu ühte jalga või...*” ning jätkab „*see on nagu...ütleme nagu auto, millel on erinevad mootoriosad, aga kõik peavad toimima, et auto saaks liikuda...see on nagu minu mõte ja arusaam võrgustikutööst.*” TS1 mõttekäik jätkub ning ta ütleb: „*Võrgustikutööks on vaja pinnast, et need lülid kõik toimiksid.*” TS1 kasutab metafoore intervjuu kestel mitmel korral: „*No nagu ma enne ütlesin, võrgustikutöö on minu arust selline nagu auto, millel on kõik mootoriosad õlitatud...kõik käivad, kõik funktsioneerivad.*”

3.1.3. Õpetajate ja koolide tugispetsialistide positiivsed kogemused.

ÕP1 arvab, et negatiivseid momente jääb järjest vähemaks: „*Kas nüüd pooleks või rohkem positiivseid. Minu meelest negatiivseid näiteid jääb ikkagi järjest vähemaks.*”

ÕP2 meenutab juhtumit, kui oli abi valla sotsiaaltöötaja poole pöördumisest: „*Kuigi meil selle valla sotsiaaltöötajaga pole varasemalt üldse kokkupuudet olnud /.../ võtsime ühendust ja ta selgitas välja, miks see laps siis puudus ja teatas meile ja asi lahenes.*” Lapse abistamiseks ei olnud vaja teha muud, kui tunda huvi ja suhelda koostööpartneriga.

ÕP1 kirjeldab koostööd lastevanematega: „*Sellist suurt ja emotsionaalset ja ohoh, sellist võib-olla ei oskagi välja tuua /.../ teine kord aitavad lapsevanemad lahendada ka mitte nüüd oma lapse probleeme, vaid just... noh... lapse klassikaaslaste probleeme.*” Uurija arvates iseloomustab eelpooltoodud näide suurepäraselt võrgustikutöö olemust, hoolivust üksteise suhtes.

ÕP1 toob välja koostöö omavalitsusega: „*Varem oli ju iseenesest hästi tihe koostöö vallaga. Selles suhtes, et said tasuta bussi teatrisse minekuks, lapsi oli paarkümmend, siis tuli appi mõni lapsevanem...vastutulek oli olemas ja ma ütles, et selles plaanis on võrgustikutöö olnud ikkagi hästi kaua nagu koolis otsapidi sees.*” Esmapilgul tundub kirjeldatud näide sobimatu. Eeltoodusse süvenedes selgus, et näide on asjakohane, sest rõhutab suhtlemise tähtsust.

Positiivsena nähakse eelkõige seda, et tugispetsialistidel ja õpetajatel on abi ja tugi nende igapäevases töös koolis. TS2: „*On ju see positiivne moment, et kui inimesed saavad kokku, nad jagavad oma mõtteid, sa õpid nagu, et ei ole mina üksinda kuskil mingeid asju ajan.*” Toe- ja abivajaduse toob samuti välja ÕP1: „*Samas on ka see hea tunne, et ma ei ole ükski selles töös, et meil on... mul on, kuhu toetuda. Mul on, kust infot saada, kust abi saada.*”

3.1.4. Õpetajate ja koolide tugispetsialistide negatiivsed kogemused.

Selgub, et negatiivsus avaldub suheldes teiste võrgustikuliikmetega. ÕP1 selgitab, et inimeste nägemused ja arusaamad on erinevad: „*/.../ mitmepalgelisus (.) on nii head kui halba. Sellepärast, et inimeste nägemused on erinevad ja arusaamad on erinevad ja probleemide nägemused on erinevad /.../ ja kui pakkuda välja seal mingid võimalused, siis öeldakse, aga miks mitte niimoodi, miks mitte teisiti ja (.) minu õigus ja vale õigus.*”

Negatiivsena nähakse seda, et üks osapool ei asu koostööle või ei anna tagasisidet. ÕP2: „*Vaat siin võib kohe tuua...negatiivse välja, on see tagasiside /.../ ühesõnaga, kui vald võtab kontakti, siis on see koostöö alati olnud positiivne, aga negatiivne on just see, kui sa saadad mingi informatsiooni valda ja sealt ei tule tagasi kippu ega kõppu.*”

TS1 näeb negatiivsust suhetes täiskasvanutega: „*Täiskasvanut ikka mõtlen. Kui temal on nii on ja nii peab olema (.) nii on tema õigus arvata... ja siis ei tule ka ju midagi. Ikkagi see avatus ja valmisolek püüda näha seda asja siis ka teise kandi pealt ja arutleda koos.*”

ÕP1 näeb negatiivsust samuti inimestega suhtlemises ja nende väärtushinnangutes: „*Mhmh, eks see on paljuski inimeses kinni ju, tema arusaamad, hoiakud, väärtushinnangud, kõik ju mõjutavad. Et kui avatud ja valmis ta on nagu (.) kui tal on mingi kindel jäik arusaam asjast ja ta ei ole valmis nagu teisi üldse... teiste arvamusega arvestama...siis ei tule sellest ka midagi, see on kurb.*”

Kategooria „võrgustikutöö tõlgendamine” analüüs ja interpretatsioon.

Võrgustikutööd kujutatakse nagu masinavärki, kus kõik „*lülid peavad olema õlitatud ja töötama.*” Rõhutatakse lülisid, et need töötaksid, ent laps ja pere jäävad tagaplaanile. Räägitakse ringist ümber lapse, ent selgelt ei väljendu, mis rolli mängib ringis laps. Uuriija tajus tõlgendustes lapsekesksuse asemel pigem ametnikekeskset lähenemist võrgustikutööle.

Tundub, et intervjuueeritavad peavad võrgustikutööd spetsialistide töövahendiks, sest intervjuudes rõhutatakse sidet last ümbritsevate spetsialistide vahel. Tihe side spetsialistide vahel ja koostöö on tervitatavad. Kui laps ja pere enamasti spetsialistide vaatevälja ei mahu, ei saa rääkida võrgustikutööst laste heaolu tagamisel.

Selg (2008) on oma uurimuses „Lapsekesksuse tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatute võrgustikutöö juhistes” jõudnud järeldusele, et võrgustikutöö on ametnikukeskne ning laps tuleb vaatevälja vaid siis, kui temaga on seotud probleemid. Sama tendents ilmneb ka siin uurimistöös, kus õpetajad ja koolide tugispetsialistid tähtsustavad spetsialistidest moodustunud ringi, kes teevad omavahel koostööd ning last ja tema peret võrgustikus enamasti ei nähta.

Henberg (2002) selgitab, et lapse heaolu tagamiseks koolis on palju võimalusi ning üks olulisim ja efektiivsem neist on kindlasti see, kui koolis on professionaalne meeskond ning süsteem, kuhu kindlasti on kaasatud laps. Väga oluline on, et koostöö ei eksisteeriks ainult juhtkonna ja õpetajate vahel, vaid et sinna oleks kaasatud kool tervikuna, ka laps, vanemad, juhtkond, õpetajad, kooli sotsiaaltöötaja, psühholoog. Kõik loetletud isikud koos moodustaksid võrgustiku. Siin uurimistöös uuritakse, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel. Võrgustikutöö idee on lähivõrgustiku (primaarse võrgustiku) kokkuvõtmine kliendi (lapse) sotsiaalseks ja praktiliseks toetamiseks (Klefbeck & Ogden, 2001; Payne, 2005). Jättes kaasamata lapse ja pere, ei saa aidata last ega tagada tema heaolu koolikeskkonnas.

Võrgustikutöö on loomulik interaktsioon inimeste vahel, kes üksteist tunnevad ja üksteisest hoolivad. Suhted võrgustikus peavad põhinema usaldusel ja austusel. Oluline on mõista, et võrgustikutööd tehakse laste heaks, mitte võrgustikuliikmete või süsteemi heaks. Silmused võrgustikus peavad olema nii tihedad, et ükski abi vajav laps võrgust läbi ei kukuks.

Paavel (2006) selgitab, et laste heaolu mõjutavate spetsialistide ühistegevuse kontekstis on asjakohane öelda, et laste ja perede heaolu tagamine on kõigi erinevates valdkondades tegutsevate praktikute ühine eesmärk, mille realiseerimisel igaüks neist tegutseb vastavalt oma erialasele kompetentsile. Uuri ja osutab, et võrgustikutöö on laste heaolu tagamiseks koolikeskkonnas üks võimalus paljude teiste hulgas (vt ka Selg, 2008).

Positiivsed kogemused võrgustikutöös siiski ei puudu ning hea on kuulda, et olukord koostöö osas on paranemas, ent efektiivsema koostööni on siiski veel pikk tee.

See, et lapsevanemad on mõnikord abiks probleemide lahendamisel, on tervitatav. ÕP1 kirjeldab koostööd lastevanematega: ” /.../ teinekord aitavad lapsevanemad lahendada ka mitte nüüd oma lapse probleeme, vaid just... noh... lapse klassikaaslaste probleeme.” Kirjeldatud näide selgitab ühtlasi võrgustikutöö olemust, hoolivust üksteise suhtes.

Näide vallaga koostööst tundub esmapilgul sobimatu, ent süvenedes öeldusse, kinnistub arusaam, et võrgustikutöö aluseks on head inimestevahelised suhted, mis loovad tee koostööks ja tulemusteks. Uuri ja jaoks on see näide oluline, sest osutab kogukonnas toimivale võrgustikutööle, mis on võrgustikutöös oluline (bussi küsimine, lapsevanema appi palumine). Uuri ja juhib tähelepanu ka sellele, et intervjuueeritav kasutab väljendit „varem oli” , ilmsesti uuritav täna sellist koostöövormi koolikeskkonnas ei koge.

See, et tugispetsialistid ja õpetajad tuge ja abi vajavad ning saavad, pole taunitav, pigem suurepärase. Siit tulenevalt saab veelgi selgemaks asjaolu, et ilma võrgustikuta ei saa hakkama koolis ei lapsed ega täiskasvanud.

Negatiivsetest kogemustest kerkivad esiplaanile tugispetsialistide ja õpetajate puudulikud suhtlemisoskused, mis takistavad oluliselt võrgustikutööd. Negatiivne on see, et puudub tagasiside neilt spetsialistidelt, kes on lapsega tööd teinud aga pole seda tagasisidestanud: /.../ aga negatiivne on just see, kui sa saadad mingi informatsiooni valda ja sealt ei tule tagasi kippu ega kõppu.” Tagasisidestamata ning asjadest ausalt ja avatult rääkimiseta pole õpilaste heaolu saavutamine koolikeskkonnas võimalik.

3.2. Takistused võrgustikutöös

Võrgustikutöö takistuste kategooriat kirjeldatakse ja analüüsitakse vastavalt intervjuudest välja koorunud teemadele. Takistustest räägiti kõige enam. Intervjuudest koorusid välja järgmised teemavaldkonnad: süüdlaste otsimine, vastutuse delegeerimine, õpetajad, lapsevanemad, kvalifitseeritud spetsialistide vähesus, aeg ja töökoormus, seadusandlus ja tagasiside. Loetletud teemavaldkonnad olid alakategooriate moodustamise alusteks.

3.2.1. Süüdlaste otsimine ja vastutuse delegeerimine.

Süüdlaste otsimise ja vastutuse delegeerimise temaatika ilmnes intervjuudes selgelt. TS2 jutust selgub, et väga sageli otsitakse koolis õpilastega aset leidvate juhtumite ja nende probleemide puhul süüdlast: *„Nojah, minu enda kogemus selle kohapealt, mis tihti nagu tundub mulle, on see, et otsitakse nagu selliste juhtumite puhul siis seda süüdlast.”* Selgub, et koolides on kujunenud arusaam, et kui süüdlane on leitud, siis on juhtum lahendatud. TS1: *„Et kogu see võrgustikutöö või üldse see töö lõpeb sealkohal, et ahah, see on süüdi või see on põhjus...nii ja kõik.”*

Ülesannete delegeerimist [õpetaja delegeerib probleemse õpilasega tegelemise kooli tugispetsialistile] kirjeldab TS2 järgmiselt: *„/.../vahepeal on nii, et öeldakse, et aga sina temaga tegeled, vastuta...no tegeled ju.”*

TS1 on samuti delegeerimist täheldanud: *„/.../aga see on ikkagi selline kahesuunaline liiklus kindlasti, et noh ei ole see, et ma saan asju ära delegeerida.”* TS1 väljendab rahulolematust õpetajate suhtes, kes kipuvad ülesandeid delegeerima tugispetsialistidele ja loobuvad seega lapsega tegelemast: *„/.../näiteks kui seal on konflikt õpetaja ja õpilase vahel /.../ või mingid muud sellised asjad, mis tunnis toimuvad, siis ikkagi ei lõpe ikkagi see töö seal, et nüüd ma saatsin ju tema sinna [kooli tugispetsialisti juurde].”*

3.2.2. Õpetajad.

TS2 tõlgendustes selguvad eelkõige õpetajatega seotud takistused: *„Või noh, ütleme seal elukogemus, hariduse tase või see teadmiste erinevus või... me räägime küll asjadest, aga kas me ka õigesti aru saame või ühtemoodi aru saame asjadest. Et see mõnikord on ka*

takistuseks.” TS2 jätkab: „Mis, praegu tuleb seoses vanemate pedagoogidega meelde, et see raskus on ka, et nendel on nagu arusaamad õpetajast või õpetajatööst ikkagi sellised stagnaatsed /.../ ta ei suuda nagu kaasas käia või.”

TS2 peab oluliseks ka seda, et õpetajad analüüsiksid oma tegevust: „Ja õpetaja ka (.), et ta oskaks ennast analüüsida või saaks aru, mida ta teisisi nüüd tegi [saavutas tulemuse ehk laps sai abi] ja mida ta enne tegi [ei saavutanud soovitud tulemust ehk laps ei saanud abi].”

TS1 ütlusest selgub, et tööd takistavad need õpetajad, kes ei tööta koolis põhikohaga: „Ütleme, et on raskusi hoopis selles plaanis, et meil on selliseid õpetajaid, kes ei ole koolis põhikohaga, nemad on majas ühel päeval, kahel päeval nädalas ja nemad noh, tulevad-lähevad...laste jaoks neid pole olemas (.) nad on rohkem... külalised.”

3.2.3. Lapsevanemad.

Õpetajates ja tugispetsialistides on kinnistunud arusaamine, et kui vanem ei asu koostööle, siis ei saagi midagi teha. Siinkohal mõned näited intervjuudest: ÕP1 „...et tihti miks asjad ka ei lähe, et vanem ei ole nagu huvitatud või teeb nagu vastutööd (.) siis nagu üle vanema ei saa ju kool minna. Mitte keegi ei saa praegusel hetkel.”

TS2 kinnitab sama: „Isegi kui me näeme spetsialistina, et ta [lapsevanem] teeb lapsele haiget või ütleme, et see probleem on tõsine ja laps vajab abi, aga üle vanema sa ei saa ju....pereellu ei tohi sekkuda.”

Uuritavad toovad välja veel takistusi, mis on seotud lastevanemate ja perede toimetulekuga. ÕP2: „...viimasel ajal ikkagi on tõsine mure, on see vanemate ja perede toimetulek, igapäevane toimetulek. See baasvajaduste rahuldamine.”

TS2 selgitab: „Kui see pere ei oma baasvajadusi ei suuda ikkagi seal kodus rahuldada, vanematel ei ole tööd, tekivad pinged (.) see kõik tuleb kooli... see mõjutab last igati, tema valmidus juba tunnis kuulata, mida õpetaja räägib, õppida... see hakkab sellest pihta ju kõik... .”

TS1 on samuti märganud vanemate toimetulematust: „Vanem ei saa oma kohustustega hakkama, ta ei olegi nagu lapsevanem selles rollis, ta on täiesti (.) ei saa iseendaga hakkama, mis lapsest rääkida.”

ÕP1 seisukohast selgub, et vanemad ei näe või ei oska/ei taha näha oma laste probleeme: „Vanem ei näe nagu probleemi... või ta tunnetab seda [nõustamist, lapse suunamist spetsialisti vestlusele] kui mingisugust karistamist (.) nüüd saadetakse sinna .”

3.2.4. Kvalifitseeritud spetsialistide vähesus.

Konkreetsena ilmnes kvalifitseeritud inimressursi puudus. ÕP1: *„Võib-olla on takistus ka kaadripuudus, tähendab välja õppinud kaadri /.../ otseselt valdades sotsiaaltöötajaid on, aga sotsiaalpedagooge ja sotsiaaltöötajaid nagu niipalju ei ole [koolides].”*

ÕP2 selgitab inimressursiga seonduvat järgmiselt: *„Psühholoog on koolis ühel päeval nädalas, ta oli just eile majas olnud, aga järgmisel päeval ma tunnen, et mul oleks tegelikult just tema abi tarvis /.../ või oleks last hea saata psühholoogi juurde, aga tema [psühholoog] tuleb nädala pärast.”*

3.2.5. Aeg ja töökoormus.

Selgub, et paljudel õpetajatel ja tugispetsialistidel on suur töökoormus ning sellest tulenevalt vähe aega: *„Enamik inimesi on suhteliselt killustatud. Nad tegelevad ikkagi paljude asjadega ja siis, kui minul tekkis vajadus, teda ei ole, tal pole aega.”*

ÕP1 tunnistab, et ajapuudus võib-olla takistuseks, ent arvab, et tahtmist peab esiteks olema: *„Ma ei julge nüüd öelda, et aja küsimust üldse ei kerki, aga aega küll on. Ma arvan, et samavõrra jääb see hoopis tahtmise taha.”*

ÕP2 viitab suurele töökoormusele, mis takistab võrgustikutööd: *„Mulle tundub, et see töö hulk (.) kui inimesel on käes ääretult palju juhtumeid, siis ta lihtsalt ei suuda 100% ühele pühenduda /.../ kui pole aega võib jääda mõni laps kahe silma vahele.”*

Tugispetsialist TS2 selgitab, et õpetajatel ei ole aega märkamiseks ja tunnustamiseks: *„Siin on hästi oluline õpetajate poolt see märkamine, õpetajal pole aga aega, kui see probleemne laps ongi hetkel täitsa okey, siis seda ei märgata...ei tunnustata...see jääb nagu ära.”*

TS1 jaoks on oluline, et lapse juhtumit ei saa lahendada kiirustades või kui pole aega: *„Oluline asi, mis tuleb silmas pidada, et kui sul ei ole aega, siis ära hakkagi tegelema. See ülejala tegemine teeb asja hullemaks. Sa ei süvene ja siis pakud lahenduse, mis tegelikult ei ole lahendus.”*

3.2.6. Seadusandlus.

Ühe takistusena võrgustikutöös nimetati seadusandlust, täpsemalt isikuandmete kaitse seadust ja sellest tulenevaid piiranguid. Intervjuudest selgus erinevaid viise, kuidas spetsialistid õigusakte tõlgendavad.

TS2: „Siin ongi, et üks puudus võrgustikutöös või mis takistuseks võib olla, on mõnikord seadused, isikuandmekaitse jne. Seaduse kohati siukene...ma ei teagi...on takistuseks. Tihti, jah /.../ palju me saame sekkuda sinna inimese pereellu (.) või palju me tohime sekkuda.” (TS1): „Igasugused andmekaitse... noh, seadused, mis ei luba ka tohtril jagada infot, eks /.../see on ka kindlasti üks nõrk lüli asjas.

3.2.7. Tagasiside.

Tagasiside on oluline lapse heaolu tagamiseks koolikeskkonnas. TS2 peab väga tähtsaks tagasisidet lapse abistamise protsessis: „Hästi oluline on saada tagasisidet, et kust ma saan teada, et asi toimib ja nii /.../ ükskord üks õpetaja ütles, et ma ei tea, mida sa temaga rääkisid, aga ta oli väga tõsine ja mõtlik. Et noh, vaata kas või selline väike tagasiside.”

TS1 selgitab, et tagasiside mitte toimimine on oluline takistus: „Psühhiaatri juurde me saadame...nad käivad ja uurivad...ega sealt tagasisidet tihti ei tule...kui tunned tohtrit või on välja kujunenud tutvus või isiklik suhe...siis saab infot.”

Kategooria „takistused võrgustikutöös” analüüs ja interpretatsioon. Uuri ja pani tähele, et süüdlaste otsimisest ja vastutuse delegeerimisest rääkisid koolide tugispetsialistid. Õpetajad seda teemat ei puudutanud. Eeltoodu on mõnevõrra arusaadav, sest tugispetsialist ongi ju koolis selleks, et last aidata. Taunitav on aga see, et õpetajad delegeerivad pigem probleemi lahendamise tugispetsialistile, selmet koostöös lahendusi otsida ja abi küsida. Võrgustikutöö võtmeküsimuseks on spetsialistide koostööoskused. Puudulikud koostööoskused takistavad võrgustikutöö eesmärgi saavutamist.

Õpetajate ja tugispetsialistide ütlustest selgus, et koolides töötab vanemaid pedagooge, kes ei suuda ajaga kaasas käia, kelle arusaamad eluolust on vananenud. Seetõttu on nendega suhtlemine ja koostöö koolikeskkonnas pingeline nii lastel kui teistel täiskasvanutel. Koostööd selliste õpetajatega hinnati kriitiliseks.

Koolides töötavad mõned õpetajad ja tugispetsialistid sageli väga väikese koormusega. Sageli on nad hõivatud tööülesannetega mõnes teises koolis või asutustes. Tekkinud olukorras

on selline õpetaja või tugispetsialist koolis nn „külaline” ja teda pole tegelikult lapse jaoks olemas.

Koolides on puudus kvalifitseeritud spetsialistidest. Eriti tuntakse puudust sotsiaalpedagoogidest ja psühholoogidest ning üha enam kooli sotsiaaltöötajatest.

Selgelt tuuakse välja asjaolu, et üha rohkem on lapsevanemaid, kes ei tule toime igapäevase eluga, ei saa hakkama oma kohustustega, ei näe või ei oska näha oma lapse probleeme. Enamasti ei oska need vanemad ka oma lapsi aidata. Paljudel vanematel pole tööd. Kodused pinged toob laps kooli kaasa. Enamasti on tulemuseks ebaedu õppetöös ja agressiivne käitumine. Kraav'i (2000) uuringu kohaselt kahjustavad perekondlikku õhkkonda vanemate tülid. Suur osa lastest kannatab perekonnas valitsevate suhete pärast. Lähtudes Heinla (2001) uuringust selgub, et majanduslikult kehv olukord peredes on lapse sotsiaalsesse isolatsiooni sattumise riskifaktoriks.

Kindlasti ei saa kogu vastutust õpetajate õlule panna, seetõttu on tugispetsialistid koolides väga vajalikud. Kui sotsiaalpedagoog saab kaasa aidata eelkõige õppimisega ja koolikohustuse täitmisega seotud raskuste leevendamisele, lahendamisele ja ennetamisele, siis kooli sotsiaaltöötaja ülesanne on tegeleda raskustes perede ja laste aitamisega ning tagada seeläbi laste heaolu koolikeskkonnas. Kadajas (2007) kirjutab, et Eestis ei ole võimalik õppida (kooli)sotsiaaltöötajaks üheski kõrgkoolis ning olukorda parandaks see, kui sotsiaaltööd õppivatel üliõpilastel oleks võimalus spetsialiseeruda (kooli)sotsiaaltööle.

Urija rõhutab, et õpetaja (klassijuhataja) ülesanne on märgata abivajavat last (vt ka Käst, 2007) ning teatada abi vajavast lapsest kooli tugispetsialistile või kohaliku omavalitsuse sotsiaalabiametile ning jõuda üheskoos lapse heaolu tagamiseni. (Soo et al., 2009) uuringust selgub, et pedagoogid on kõige vähem teadlikud seadustest ja määrustest ning jätavad sageli abivajavast lapsest teatamata. Miks? Võib arvata, et piiratud juriidiliste teadmiste, igapäevatööga ülekoormatuse, ebakindluse, teadmatuse, oskamatus ja koostööreeglite ja -juhiste puudumise tõttu.

Urija nägi takistusena ka seda, et õpetajad ei analüüsi või ei oska analüüsida oma tegevust. Eneseanalüüsi (ka refleksiooni) tulemusena saab õpetaja kinnitust oma tegevuse sobivuse kohta. Seega aitab õpetaja eneseanalüüs paremini tagada õpilaste heaolu koolikeskkonnas. Krips (2005) selgitab, et refleksioon tähendab indiviidi teadlikku soovi situatsiooni analüüsida. Lepp (2009) toob oma magistritöös välja põhjalikke soovitusi refleksiooni tõhusamaks läbiviimiseks.

Oluline takistus laste heaolu tagamisel koolikeskkonnas on tagasiside puudumine. Selgub, et tagasisidet saab sageli tänu isiklikule tutvusele. Kui isiklikku tutvust pole, võib laps jääda abistamata.

Takistuste kategooria kõige olulisem uurimistulemus on see, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid õigusakte tõlgendavad. Selgub, et uuritavate jaoks on kinnistunud arusaamine, et seadus keelab informatsiooni kogumise, edastamise ja kodukülastused. Inimõiguste ja põhivabaduste konventsiooni põhimõtte on, et igal inimesel on õigus, et austataks tema era- ja perekonnaelu. Eesti Vabariigi põhiseadus ütleb, et igal inimesel on õigus perekonna- ja eraelu puutumatusele. Seetõttu on arusaadav, et õpetajad ja tugispetsialistid ütlevad, et pereellu ei tohi sekkuda ja seadused takistavad võrgustikutööd: „üks puudus võrgustikutöös või mis takistuseks võib olla, on mõnikord seadused, isikuandmekaitse jne.” ja „palju me saame sekkuda sinna inimese pereellu (.) või palju me tohime sekkuda.”

Võttes aluseks lapse õiguste konventsiooni ja Eesti Vabariigi lastekaitse seaduse põhimõtte, tuleb alati ja kõikjal seada esikohale lapse huvid. Isikuandmete kaitse seaduse kohaselt võib isikuandmeid töödelda ja/või edastada kolmandatele isikutele omaniku nõusolekuta isiku elu, tervise või vabaduse kaitseks. Andmete töötleja võib olla riigi- või kohaliku omavalitsuse asutus. Spetsialistidel on õigus ja kohustus edastada informatsiooni (sh eraelulist) lapse abistamise eesmärgil abistamise protsessis osalevatele võrgustiku liikmetele. Samuti ei keela seadusandlus külastada kodu lähtudes lapse huvidest ja heaolust. Eesti Vabariigi põhiseadus (§ 26 ja § 33) sätestab, et igal inimesel on õigus perekonna ja eraelu puutumatusele ning kellegi koju ei tohi tungida. Riigiasutused, kohalikud omavalitsused ja nende ametnikud võivad sekkuda perekonna ja eraellu seaduses sätestatud juhtudel ja korras tervise, kõlbluse, avaliku korra või teiste inimeste õiguste ja vabaduse kaitseks, kuriteo tõkestamiseks, kurjategija tabamiseks või tõe väljaselgitamiseks kriminaalmenetluses.

Lähtudes eeltoodust, tuginedes intervjuudele ja uurimuse analüüsile võib väita, et kinnistunud arusaamine, et seadus keelab informatsiooni kogumise, edastamise ja kodukülastused, on müüt. Selgub, et inimesed, kes igapäevaselt tegelevad lastega ja nende probleemide lahendamisega koolikeskkonnas ei ole kursis õigusaktidega, mis aitavad tagada laste heaolu koolikeskkonnas. Samale järeldusele tulid Soo, Ilves & Strömpl (2009). Uuriija märkas, et olemasolevaid seadusi tõlgendatakse erinevalt. See viitab spetsialistide piiratud juriidilistele teadmistele, aga ka asjaolule, et seaduste sõnastus on keeruline ja vahel ka ebamäärane. Uuriija rõhutab, et õigusaktid pakuvad siiski võimalusi lahendusteks, mitte takistusteks. Seaduste tundmiseks on vaja neid osata analüüsida. Mingil juhul ei tohi seadusesätetele tähenduste otsimisel lähtuda kuuldustest.

Õpetajad ja koolide tugispetsialistid peavad seadusi õpilaste heaolu tagamisel koolikeskkonnas takistusteks. Õpetajate ja koolide tugispetsialistide erialasesse ettevalmistusse ei kuulu põhjalik ülevaade seadusandlusest. Siinkohal ei pea kõik õpetajad ja tugispetsialistid juristideks õppima, vaid peaksid kindlasti tundma erialaga seonduvat seadusandlust ning suhtlema ja koostööd tegema nende asutustega ja spetsialistidega, kes saavad seaduste tõlgendamisel abiks olla (nt alaealiste komisjon, nõustamiskomisjon, lastekaitseamet, sotsiaalabiamet, maavalitsuste haridus- ja sotsiaaltalitused, politsei, prokuratuur jpt). Uuriija arvates on üheks lahenduseks lisada pedagoogika, sotsiaalpedagoogika ja kindlasti sotsiaaltöö eriala õppivate üliõpilaste ja magistrantide õppekavadesse vastav õppeaine (nt erialase seadusandluse tundmine) ja korraldada vastavaid süstemaatilisi täienduskoolitusi. Henberg (2002) leidis, et õpetajad ei ole seaduste ja määrustega kursis ning ei saa aru nende eesmärkidest ja põhimõtetest.

3.3. Õpetajate koolitusvajadused

Õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajaduste väljaselgitamiseks esitas uurija uuritavatele kolm küsimust: „Mida olete lugenud võrgustikutöö kohta?” Millistel võrgustikutöölalastel koolitustel olete osalenud? Milliseid teadmisi ja koolitusi õpetajana vajate, et võrgustikutöö oskusi täiendada? Siinkohal piirduakse uuritavate tõlgendustega koolitusvajadustest.

ÕP1 leiab, et kirjandust väga palju ei ole: „Ma ei saaks nüüd öelda, et kirjandust hirmus palju on, aga kui huvi tunda, siis ikka on /.../ kes tahab, see kindlasti saab kätte.”

ÕP2 lisab: „Lugesin viimati Valgamaa laste heaolu võrgustikku [Käst, 2008] ja oli üks raamat, võrgustikutöö arendamine või midagi sellist...kui ma ausalt ütlen, siis ma ei mäleta, mis seal on....” Tugispetsialistid selgitavad, et võrgustikutöö kohta on nad lugenud internetist. TS1: „Noh, kui see sisse lüüa [võrgustikutöö], siis tuleb sealt üht teist.”

Intervjuu hõlmas õpetajate ja tugispetsialistide võrgustikutöölalaste koolituste läbimist. Kõigil vastanutel on mitmeid kogemusi koolitustelt. TS1 selgitustest selgub, et koolitustel teemat käsitletakse: „Muidugi enamus koolitustel seda puudutatakse...sellest räägitakse, selle vajadust on ikkagi rõhutatud.”

ÕP1 jaoks ei ole selget arusaama võrgustikutööst koolitustel kujunenud: „noh jah...võrgustik, tatataa... mingi... mingi... aga noh süüvitsi niimoodi ei ole mindud.”

Pikemalt kirjeldab koolitust ÕP2: „See oli juhtumipõhine võrgustikutöö koolitus. Seal olid sotsiaaltöötajad aga seal oli ka õpetajaid /.../ oli päris hea koolitus, väga laiaulatuslik,

hõlmas küll kõike-kõike. Ma ütleksin, et see sotsiaalpool oli just selline laiem külg ja need sotsiaalprobleemid.”

TS1 ütleb avameelselt, et tema ei vaja midagi: *„Kas on väga hull, kui ütlen, et ma ei vajagi midagi...aga õpetajaid on vaja harida küll. Ma ei taha pahasti öelda, aga ma julgen küll öelda, et on koolides õpetajaid, kes on hästi kaua töötanud ja kes arvavad, et nad teavadki, kuidas asi käib. Kahjuks ei tea, aga nii on.”*

ÕP1 selgitab, et peaks olema oskus ja võimalus hinnata lapse ümbritsevat keskkonda: *„Õpetajatel peaks olema oskus ja võimalus hinnata lapse ümbritsevat keskkonda. Tähendab mina ei tea, kas selleks peaks olema mingid eriskaalad või hindamissüsteemid.”*

ÕP2 tunneb, et temale oleksid kasuks sellised koolitused, kus saab kuulata teiste kogemusi laste abistamise juhtumite lahendamisel: *„Võib-olla olekski kõige efektiivsem teiste kogemuste kuulamine. Mingi konkreetse asja...”*

Olulise momendina toob ÕP2 sisse juhtumite analüüsimise oskuse ning ütleb, et juhtumite analüüsi võiks koolitustel õpetada: *„Ja juhtumi analüüsi. Jah, et millest see [probleemne käitumine] üldse peale hakkas. Paljude asjade lahendamisel on vaja jõuda sinna alguspunkti, kust see kõik peale hakkas... enamus halba käitumist on millestki muust tingitud, mitte sellest, et laps paha on.”*

TS2 toob välja, et vajalik on suhtlemisoskus ja konfliktide lahendamise oskus: *„Suhtlemist. Suhtlemisoskus on number üks. Ja siit saab muu alguse. Sest tihti õpetajatel on väga iidsed teadmised, väga... jah. Aga kui see suhtlemisoskus on ikkagi nõrk, siis võrgustikutöö ei (.) ei toimi.”*

Selgelt toob ÕP1 välja koostööoskuste vajalikkuse: *„Koostööoskusi. Absoluutselt. Neid on vaja kõigepealt ja neid on ju võimalik arendada.”*

Uuri ja arvates oli väga oluline teada saada, milliseid koolitusi õpetajad ja koolide tugispetsialistid vajavad. Planeerides vastavaid koolitusi, saame paremini tagada laste heaolu koolikeskkonnas. Selgub, et kõige vajalikumad oskused võrgustikutöös on koostöö-oskused ning suhtlemisoskused. Toimivast võrgustikutööst saame rääkida siis, kui oleme omandanud koostöö- ja suhtlemisoskused.

Õpetajad ja tugispetsialistid nimetavad, et eriti kasulikud oleksid need koolitused, kus on võimalik teiste kogemuste kuulamine. Õppimine teiste kogemustest on kindlasti abiks, ent uurija praktikuna leiab, et kõik juhtumid on niivõrd erinevad, et retsepti (nt koolikohustuse mittetäitmist „ravib” psühholoogi vestlus) anda ei saa, sest kõik juhtumid on erinevad isegi siis, kui nad tunduvad olevat tüüpilised.

Juhtumite analüüsimine ja hindamine on võrgustikutöös kindlal kohal, seetõttu on arusaadav, et juhtumite analüüsi ja hindamist koolitusvajadustena nimetatakse. Demir (2010) osutab, et lapse ja tema perekonna professionaalne hindamine ja analüüsimine võrgustikuprotsessis on olulise tähtsusega tegevuste kavandamisel ja eesmärkide sõnastamisel. Soriano (2005) ütleb, et hindamine peab olema protsessikeskne ning sellega alustatakse kohe pärast probleemi avastamist ning selle abil valitakse vajalik sekkumise tüüp koos perega.

Intervjueeritavad oskasid koolitusvajadustena välja tuua väga olulisi ja sisulisi teemasid. Olles välja selgitanud õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused, saime teada, milliseid aspekte võrgustikutöös arendada ning milliseid koolitusi korraldada. Koolitustelt saadud teadmised on vajalikud laste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas.

Kategooriate analüüsist selgus veel, et õpetajad ja tugispetsialistid vajavad oma igapäevases töös teadmisi, kuidas probleemsete peredega toime tulla, milliseid erinevaid võimalusi on laste ja pere abistamiseks ning milliseid võimalusi pakuvad õigusaktid. Selgus, et õpetajad ja koolide tugispetsialistid ei ole seaduste ja määrustega kursis ja ei saa aru nende eesmärkidest ja põhimõtetest. Seetõttu on vajalikud ka vastavad koolitused. Mõtlemapanev asjaolu on aga see, et õpetajad ja koolide tugispetsialistid ise eelpooltoodud koolitusvajadusi (laste ja pere abistamisvõimalused ja õigusaktide tundmine) ei nimeta.

Interpretatsioon

Uurimisprotsessi vältel oli uurija teadlik sellest, et käesolev uurimus on autori tõlgendus õpetajate ja koolide tugispetsialistide tõlgendustest. Ehkki kategooriad loodi õpetajate ja koolide tugispetsialistidega läbiviidud intervjuude põhjal, on interpretatsioon uurija tõlgendus selle kohta, mida õpetajad ja tugispetsialistid rääkisid. Uurija pööras öeldule tähelepanu oma vaatepunktist. Uurija jaoks oli oluline mitte ainult esitada uuritavate arvamusi, vaid lisada ka oma arusaam tõlgenduste kohta.

Enne uurima asumist oli uurija üsna veendunud, et võrgustikutöö on ainuõige tööviis laste heaolu tagamiseks koolikeskkonnas. „Üsna veendunud” viitab asjaolule, et uurijal olid kahtlused selle osas, mida mõiste „võrgustikutöö” siiski tähendab. Selguse saamiseks otsustas uurija uurida võrgustikutööd. Ühtlasi oli see parim eesmärk uurimistöö läbiviimiseks, sest miks uurida seda, mida nagunii teatakse?

Uurimusest selgus, et võrgustikutöö hõlmab enamasti täiskasvanuid, eriti erinevaid spetsialiste ja nende koostööd. Uurija tajus lapsekesksuse asemel pigem ametnikekeskset lähenemist võrgustikutööle. Väga oluline on mõista, et võrgustikutöö pole midagi enneolematut. See on loomulik suhtlemine inimeste vahel, kes üksteist tunnevad ja üksteisest hoolivad. Suhted võrgustikus peavad põhinema usaldusel ja austusel. Laste heaolu tagamiseks koolikeskkonnas on oluline ühine eesmärk. Selleks on lapse toetamine ja tema heaolu tagamine. Eesti Vabariigi lastekaitseseadus sätestab, et alati ja kõikjal tuleb esikohale seada lapse huvid. Siinkohal on vajalik aru saada, et võrgustikutöö on selleks üks võimalus. Uurimistöö tulemusena selgus, et õpetajad ja koolide tugispetsialistid näevad end võrgustikutöös pädevatena, ent praktikas jäävad õpilastele heaolu tagamisega koolis hätta.

Laste heaolu ja turvalisuse eest vastutavad esmajoones täiskasvanud. Õpetajate, koolide tugispetsialistide, lastevanemate, lastekaitsjate, sotsiaal- ja tervishoiutöötajate kohus on toetada lapsi ja peresid parimal viisil. Eesti kool peab muutuma kohaks, kus nii õpilastel kui ka õpetajatel on hea ja turvaline olla. Oluline on mõista, et inimene on kõige tähtsam ning ilma kaasinimeste abi ja toeta ei saa hakkama meist keegi.

Kokkuvõte

Õpetajate ja koolide tugispetsialistide võrgustikutöö tõlgendused ja koolitusvajadused ning soovitused õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas

Magistritöö eesmärgiks oli uurida, kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd õpilaste heaolu tagamisel, millised on nende koolitusvajadused ning uurimistulemustest lähtuvalt anda soovitusi õpilaste heaolu paremaks tagamiseks koolikeskkonnas. Teemavalikul mängis suurt rolli teema päevakajalisus ning olulisus.

Magistritöö teoreetilise raamistiku kujundab sotsiaalkonstruksionistlik teooria, mille kohaselt on sotsiaalsed nähtused konstrueeritud inimestevahelise suhtlemise tulemusena.

Magistritöö koosneb kolmest suuremast osast. Esimeses osas selgitatakse lapse heaolu mõistet ning kirjeldatakse Euroopa laste heaolu indeksit. Antakse ülevaade ökoloogilise süsteemiteooria mudelist, tuuakse ära perekeskse laste hoolekande kontseptuaalne raamistik ning selgitatakse võrgustikutöö mõistet.

Uurimistöö oli kvalitatiivne, andmete kogumise meetod oli süvaintervjuu ning andmete töötlemisel kasutati fenomenograafilist lähenemist.

Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused ja arutelu. Uurimuse lõpus esitatakse uurimistöö autori interpretatsioon. Magistritöö praktiline väärtus seisneb uuringu tulemusena saadud informatsioonist, mis aitab õpetajatel ja kooli tugispetsialistidel (ka teistel lastega tegelevatel inimestel) paremini mõista võrgustikutöö olemust ja seeläbi paremini tagada laste heaolu koolikeskkonnas.

Kokkuvõte uurimistulemustest vastavalt püstitatud uurimisküsimustele.

Kuidas õpetajad ja koolide tugispetsialistid tõlgendavad võrgustikutööd?

- Õpetajate ja koolide tugispetsialistide tõlgendustest selgus, et võrgustikutöö seisneb erinevate spetsialistide koostöös. Last ja tema peret võrgustikus enamasti ei nähta.

Millised on õpetajate ja koolide tugispetsialistide koolitusvajadused?

- Koolitusi vajatakse koostöö-oskuste ning suhtlemisoskuste õppimiseks ja arendamiseks. Oluliseks peeti õppimist teiste kogemustest ning juhtumite analüüsimise ja hindamise oskust.
- Uurimistöö tulemusena ilmnes koolitusvajadus õpetajate eneseanalüüsi, õigusloome ning laste ja pere abistamisvõimaluste osas.

Millised on soovitusel võrgustikutöö paremaks tagamiseks koolikeskkonnas?

- Õpetajad ja koolide tugispetsialistid peavad enam suunama tähelepanu lapsele ja tema perele, et saavutada paremaid tulemusi laste heaolu tagamisel koolikeskkonnas.
- Sotsiaalpedagoogide, psühholoogide ja kooli sotsiaaltöötajate töökohtade arvu suurendamine ja väärtustamine koolides aitab kaasa õpilaste heaolu paremale tagamisele koolikeskkonnas.
- Lisada pedagoogika, sotsiaalpedagoogika ja kindlasti ka sotsiaaltöö eriala õppivate üliõpilaste ja magistrantide õppekavadesse õppeainena erialase seadusandluse tundmine ja korraldada vastavaid täienduskoolitusi.
- Hädavajalik on koolides leppida kokku koostööreeglites ja -juhistes.

Läbiviidud uurimistöö tulemusena selgus, et õpetajad ja koolide tugispetsialistid näevad end võrgustikutöös pädevatena, ent praktikas jäävad õpilastele heaolu tagamisega koolis hätta.

Uurimistööd läbivateks sõnadeks on **sotsiaalkonstruksionism, võrgustikutöö, õpilaste heaolu ja koolikeskkond.**

Summary

Teachers' and school supporting specialists' interpretations of network service, needs for training and recommendations for assuring students welfare in school environment

The aim of this dissertation was to study how teachers and school supporting specialists interpret the role of network in providing students welfare, which are their needs for training and according to the results give recommendations for assuring students' welfare in school environment. The topicality and significance played an important role in selecting this subject.

The teachers' and supporting specialists' interpretations of network service are analysed and interpreted in light of social constructionist theory. The study is qualitative, the data was collected using in-depth interview and phenomenographic approach was used for processing the data.

Four interviews were carried out. In the sample there were two teachers and two supporting specialists with at least five years of working experience at school. The master thesis consists of three major parts and the author's interpretation.

In teachers' and school supporting specialists' interpretations became evident that they emphasize the circle of specialists, in which the members are collaborating. The child and the family are often not seen as a part of the network.

Training is needed for learning and evolving co-operational skills, for learning case-analysis and evaluation, teachers' self-analysis, legislation and for helping children and their families. As a result it became evident that teachers and school supporting specialists perceive themselves competent in network abilities, but in reality they struggle in providing students' welfare in school environment.

Teachers and school supporting specialists will have to put an emphasis on children and their families to achieve better results in assuring children welfare in school environment. It is essential in schools to come to agreement in co-operational regulations and guidelines. Increasing the number of and putting value on social education teachers, school psychologists and school social workers would help to provide students well-being in school environment.

Key words: social constructionism, network, students' welfare and school environment.

Kasutatud kirjandus

- Aasvee, K., & Rummo, T. L. (2008). Õpilaste heaolu ja tervis. Haugas, L (Toim), *Lapsed. Children* (lk 39). Tallinn: Ofset Osühing.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality*. Penguin: Harmondsworth.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between Secondary School Pupils' Definitions of Bullying, Attitudes towards Bullying, and Tendencies to Engage in Bullying: age and sex differences. *Educational Studies* 4, Vol. 28, 353-370.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2006). *An Index of Child Well-being in the European Union*. Külastatud 03.05.2010, aadressil http://www.lastekaitseliit.ee/public/index_wellbeing.pdf.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Process. *Handbook of Child psychology: Theoretical Models of Human Development*, Vol 1, 995-1023. New York: John Wiley & Sons.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Cowen, E. L. (2000). *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Demir, A. (2010). *Multisüsteemne teraapia – näiteid Norra praktikast*. Külastatud 08.05.2010, aadressil <http://www.entk.ee/Airiin%20Demir.ppt>.
- *Eesti Vabariigi lastekaitse seadus*. (1992). Külastatud 15.05.2010, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13246899>.
- *Eesti Vabariigi põhiseadus*. (1992). Külastatud 15.05.2010, aadressil <http://www.president.ee/et/vabariik/p6hiseadus.php>.

- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Australia: Allen & Unwin.
- Gergen, K. J. (2005). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gergen, K. J. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2nd ed.). London: Sage.
- Ginter, J. (2004). *Alaealiste komisjoni käsiraamat*. Eesti Noorsootöö Keskus.
- Heinla, E. (2001). Sotsiaalsete riskiteguritega lapsed Tallinnas: võimalus ja/või paratamatus kasvada seaduserikkujaks. L. Hanson (Toim), *Mitte ainult võitjatest* (lk 92-107). Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Kirjastus.
- Henberg, A. (2002). Kooli – võrgustikutöö hetkeseis Eestis. Võrgustikutöö osapoolte koolitusvajadused. T. Edovald (Toim), konverentsi „*Laps haridus ja toetav võrgustik*” ettekanded (lk 39 – 45). Lastekaitse Liit.
- Henberg, A. (2003). Võrgustikutöö kui võimalus lapse õiguste tagamiseks. T. Edovald (Toim), konverentsi „*Laps haridus ja toetav võrgustik*” ettekanded (lk 9-19). Lastekaitse Liit.
- Henberg, A., & Ilves, R. (2003). Võrgustikutööst koolis. T. Edovald (Toim), *Võrgustikutöö võimalusi töös lastega. Artiklite kogumik* (lk 30-33). Hasartmängumaksu Nõukogu.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- *Inimõiguste ja põhivabaduste konventsioon*. (1996). Külastatud 15.05.2010, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=922131>.
- *Isikuandmete kaitse seadus*. (2003). Külastatud 15.05.2010, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=748829>.
- Kadajas, T. (2007). Kas kooli on vaja sotsiaalpedagoogi või sotsiaaltöötajat? *Sotsiaaltöö* 5, 24-26.
- Kiik, R. (2003). Võrgustikutöö võimalikkusest sotsiaaltöös. T. Edovald (Toim), konverentsi „*Laps haridus ja toetav võrgustik*” ettekanded (lk 39 – 59). Lastekaitse Liit.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2001). *Laps ja võrgustikutöö*. Tallinn: SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Korp, E., & Rääk, R. (2004). *Lastekaitse kohalikus omavalitsuses*. Käsiraamat. EV Sotsiaalministeerium. Tervise Arengu Instituut.

- Kraav, I. (2000). Kodu lapseea kaitsetuse allikana. D.Kutsar (Toim). *Lapsed Eestis*. (lk 37-41). Tallinn: ÜRO
- Krips, H. (2005). *Suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Kutsar, D. (2008). Lapse heaolu vananevas Eestis. L.Ots (Toim), *Uued ajad – uued lapsed*. Teadusartiklite kogumik (lk 96-112). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kõiv, K. (2001). Koolivägivalla mitu palet. A. Tikerpuu (Toim), *Eesti Lastekaitse Liidu konverents „Ei vägivallale“*(lk 9-21). Lastekaitse Liit.
- Kõiv, K. (2006). *Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpetajate kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt*. Tartu: OÜ Vali Press Trükikoda.
- Käst, J. (2007). Võrgustikutöö alaealiste komisjoni vaatevälja sattunud lastega. *Sotsiaaltöö*, 4, 54-55.
- Käst, J. (2008). Valgamaa laste heaolu võrgustik. Külastatud 05.04.2010 aadressil http://atp.valgamaa.ee/atp/failid/HeaoluV_rgustik.56254.pdf.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- *Lapse õiguste konventsioon*. (1991). Külastatud 03.05.2010, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=24016>.
- Lawson, H. A., & Briar-Lawson, K. (2009). Perekonda toetavad kogukonna koolid: kolmteist strateegiat. P. Senge, N. Cambon-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner (Toim), *ÕPPIV KOOL* (lk 536-537). Tartu: AS Atlex.
- Leino, M. (2007). *Suhtumine lähivõrgustikku Eestis ja Soomes*. Külastatud 23.03.2010, aadressil <http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=302960/Leino+24.10.pdf>.
- Lepp, L. (2009). *Refleksioon õpetaja professionaalse arengu toetajana*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Linder, C., & Marshall, D. (2002). Reflection and Phenomenography: Towards Theoretical and Educational Development Possibilities. *Learning and Instruction* 13, 271-284.
- Luik, P. (2009). *Uurimused kasvatusteadustes*. Külastatud 21.04.2009. <https://webct.e-uni.ee/webct/urw/lc14098001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct>.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around us. *Instructional Science*, 10. 180.

- Marton, F., & Wing Yan Pong. (2005). On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Educational research & Development*, Vol 24, 4, 335-348.
- Menesini, E., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher`s and pupil`s perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, Vol 27, 4, 393-406.
- Niikko, A. (2004). Education – a Joint Task for Parents, Kindergarten Teachers and Kindergarten Student Teachers. *International Journal of Early Years Education*, Vol 12, 3, 258-274.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, March 2003, 12-17.
- Paavel, V. (2006). *Enne ja pärast võrgustikutööd*. Abimaterjal laste ja peretöö praktikutele. Sotsiaalministeerium ja Tervise Arengu Instituudi koolitus ja teabekeskus: Tallinn.
- Parijõgi, M. (2010, 16. apr). Eesti koolilaste subjektiivne heaolutunne on ülimadal, Õpetajate Leht, lk 3.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). New Delhi: SAGE Publications.
- Payne, M. (2005). *Modern Social Work Theory*. (3rd ed.). Palgrave Macmillan.
- Pecora, P. J., Whittaker, J. K., Maluccio, A. N., Barth, R. P., & Plotnick, R., D. (2000). *The Child Welfare Challenge. Policy, Practice, and Research*. (2nd ed.). Aldine De Gruyter. New York.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., & Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. T. Kuurme (Toim), *EESTI KOOL 21. SAJANDI ALGUL: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek* (lk 17-55). Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Rääk, R. (2003). *Lastekaitse käsiraamat*. Tallinna Sotsiaal-ja Tervishoiuamet.
- Selg, M. (2008). Lapsekesksuse tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatute võrgustikutöö juhistes. A. Rämmar (Toim), *Vaateid teelahkmelt. Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika aktuaalseid probleeme Eestis* (lk 167-188). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Soo, K., Ilves, K., & Strömpl, J. (2009). *Laste väärkohtlemise juhtumitest teavitamine ja võrgustikutöö. Lõppraport*. Tartu Ülikool, Sotsioloogia ja Sotsiaalpoliitika Instituut.

- Soriano, V. (2005). Varajase märkamise ja sekkumise olukorra analüüs. Võtmetegurid ja soovitusel. *European Agency for Development in Special Needs Education*, lk 25-29.
- Strömpl, J., & Selg, M. (2002). Ülevaade Tartu linnas lastega, noortega ja reproduktiivses eas perekondadega tehtavast tööst – spetsialistide nägemus. Külastatud 08.04.2010, aadressil <http://portaal.ell.ee/942>.
- Strömpl, J. (2003). Sotsiaalse osaluse taastamise strateegia muutumine totaalses institutsioonis: sotsiaalkonstruksionistlik lähenemine. S. Kaugia (Toim), *Õigus. Psühholoogia. Sotsioloogia*, 3, 107-146.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K., & Šahverdov-Žarkovski, B. (2007). *Eesti teismeliste vägivaldatõlgendused. Uuringuraport*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3. EV Sotsiaalministeerium.
- Strömpl, J. (2008). Tundlike teemade käsitlemise eetilise-metodoloogilised küsimused sotsiaaltöö-uuringute kontekstis eesti näitel. (Toim A. Rämmar). *Vaateid teelahkelt. Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika aktuaalseid probleeme Eestis* (lk 143-166). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). *Kiusamine koolis*. Tartu: Atlex.
- Vihalemm, T. (2009). *Intervjuudel põhineva analüüsi ülesehituse ja vormistamise näidis. Põhitekst*. Külastatud 11.05.2010, aadressil http://www.jrnl.ut.ee/MKUM/2008_kevadsemester_Standardiseerimata_Intervjuu/Kursuse_materjal_iseseisvaks_lugemiseks/.
- Wise, J. B. (2005). *Empowerment Practice with Families in Distress*. New York: Columbia University Press.